



Salomaa Asta

Musiikinopettajien kertomuksia kulttuurisesta ja katsomuksellisesta
monimuotoisuudesta peruskoulun musiikinopetuksessa

Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Musiikkikasvatuksen koulutus

2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Musiikinopettajien kertomuksia kulttuurisesta ja katsomuksellisesta monimuotoisuudesta
peruskoulun musiikinopetuksessa (Asta Salomaa)

Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma, 100 sivua, 2 liitesivua

Maaliskuu 2019

Monikulttuurinen kasvatus on filosofia, joka läpäisee kaikki kasvatuksen osa-alueet. Monikulttuurisella musiikkikasvatuksella voidaan käsittää vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden huomiointia musiikinopetuksessa ja oppilaiden integroimista kulttuurisesti monimuotoiseen yhteiskuntaan musiikillisin keinoin. Lisääntyneen maahanmuuton myötä kulttuurinen ja katsomuksellinen monimuotoisuus ovat ajankohtaisia aiheita Suomessa koulutuksen kaikilla asteilla.

Tutkimuskysymykseni on: miten musiikinopettajat kertovat kulttuurisesta ja katsomuksellisesta monimuotoisuudesta koulujen musiikinopetuksessa? Tutkimus toteutettiin kerronnallisella tutkimusotteella ja aineisto kerättiin kerronnallisina haastatteluina. Haastatteluihin osallistui eri puolilta Suomea neljä peruskoulun musiikinopettajaa. Tutkimuksen aineisto analysoitiin temaattisesti.

Tutkimuksen mukaan musiikinopetuksella on mahdollisuuksia vahvistaa oppilaiden kulttuuri-identiteetin positiivista kehittymistä ja tukea yhdenvertaisuutta kulttuurisesti monimuotoisessa koulussa. Tämä ilmenee muun muassa siinä, että tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan musiikki on oppiaine, jossa on mahdollista kiertää oppilaiden kielihaasteet. Oppilaat voivat menestyä musiikissa, vaikka heillä olisi kielellisiä haasteita muissa oppiaineissa. Opettajat tiedostavat, että heidän valinnoillaan on merkitystä erilaisten musiikkikulttuurien näkymisessä tunneilla ja he käyttävät todennäköisemmin vieraiden musiikkikulttuurien musiikkia opetuksessa, jos se on heille tuttua entuudestaan. Kertomusten mukaan opettajan tulisi olla vanhempia kohtaan kunnioittava, joustava ja yhteistyökykyinen. Opettajan on tärkeää välittää koteihin tietoa opetuksen sisällöstä ja tavoitteista. Kertomuksissa nousi esiin, että vähemmistötaustaiset oppilaat saattavat koulussa tasapainotella oman kotikulttuurinsa ja valtakulttuurin välillä. Tilanteet, joissa vähemmistötaustainen oppilas opettaa muille omasta musiikistaan, olivat kertomusten mukaan olleet hyviä kokemuksia sekä opettajille että oppilaille. Opettajien kertomuksista ilmeni, että erilaisten kulttuurien nähdään rikastavan musiikintunteja, kun taas katsomuksiin liittyi kertomuksissa paljon musiikinopetukseen vaikuttavia rajoittavia tekijöitä. Moninaisuuteen liittyen musiikinopettajat pitivät tärkeimpänä taitona kohdata erilaisia ihmisiä yhdenvertaisesti, johon tutkimukseen osallistuneet opettajat olisivat toivoneet saaneensa enemmän eväitä koulutuksestaan. Varsinainen oppiminen tapahtuu kuitenkin heidän mukaan itse työelämässä. Musiikinopettajille on ollut työssään myös hyötyä kokemuksistaan ulkomailla.

Avainsanat: kulttuurinen moninaisuus, katsomuksellinen moninaisuus, monikulttuurinen musiikkikasvatus, musiikinopettajan monikulttuurinen kompetenssi, kerronnallinen tutkimus

Sisältö

1	Johdanto.....	5
2	Monikulttuurisuus ja musiikinopetus.....	8
2.1	Monikulttuurinen kasvatus.....	9
2.2	Monikulttuurinen musiikkikasvatus.....	10
2.3	Monikulttuurisen musiikinopetuksen kompetenssit ja edellytykset.....	12
2.3.1	<i>Musiikinopettajan monikulttuuriset ominaisuudet, edellytykset ja kompetenssi</i>	<i>13</i>
2.3.2	<i>Koulutusinstituution ja yhteiskunnan ominaisuudet ja edellytykset.....</i>	<i>16</i>
2.4	Opetusmateriaalin valitseminen monikulttuurisessa koulussa.....	17
3	Kulttuurinen ja katsomuksellinen monimuotoisuus koulujen musiikinopetuksessa.....	19
3.1	Kulttuurinen moninaisuus	19
3.1.1	<i>Maahanmuuttajat ja koulu.....</i>	<i>22</i>
3.2	Katsomuksellinen monimuotoisuus	25
3.2.1	<i>Kristinuskko, sen eri muodot ja koulu.....</i>	<i>27</i>
3.2.2	<i>Islam, sen eri muodot ja koulu.....</i>	<i>31</i>
3.3	Opetukseen liittyvät oikeudet, lait ja ohjeistukset.....	34
3.3.1	<i>Monimuotoisuus perusopetuksen opetussuunnitelmassa</i>	<i>37</i>
3.4	Opettajan ja perheiden välinen yhteistyö	40
3.5	Oppilas valtakulttuurin ja vähemmistökulttuurin välissä	41
3.5.1	<i>Stereotypiat ja rasismi.....</i>	<i>42</i>
4	Tutkimuksen metodologia ja toteutus	44
4.1	Kerronnallinen tutkimus.....	44
4.2	Kerronnallisen tutkimusaineiston tuottaminen	46
4.2.1	<i>Haastateltavat.....</i>	<i>48</i>
4.3	Kerronnallisen haastattelututkimuksen eettisyys.....	51
4.4	Kerronnallisen aineiston analyysi.....	52
5	Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa	55
5.1	Kulttuurinen ja katsomuksellinen monimuotoisuus koulujen musiikinopetuksessa	55
5.1.1	<i>Kulttuurien ja katsomusten tietoon tuleminen ja näkyminen musiikinopettajalle.....</i>	<i>55</i>
5.1.2	<i>Musiikinopetuksen mahdollisuudet oppilaan kelihaasteissa.....</i>	<i>56</i>
5.1.3	<i>Musiikintuntien materiaali ja sisältö.....</i>	<i>59</i>
5.2	Oppilaan kulttuuri ja katsomus	61
5.2.1	<i>Yhteistyö vanhempien kanssa.....</i>	<i>62</i>
5.2.2	<i>Oppilas vähemmistökulttuurin ja valtakulttuurin välissä</i>	<i>63</i>
5.2.3	<i>Oppilas oman musiikkikulttuurinsa asiantuntijana musiikintunneilla.....</i>	<i>64</i>
5.2.4	<i>Oppilas- ja tapausesimerkkejä maahanmuuttajataustaisista oppilaista.....</i>	<i>68</i>
5.2.5	<i>Oppilas- ja tapausesimerkkejä liittyen katsomuksiin.....</i>	<i>69</i>

5.2.6	<i>Oppilas- ja tapausesimerkkien vertailu</i>	73
5.3	Musiikinopettajan monikulttuurinen kompetenssi	74
5.3.1	<i>Musiikinopettajaa hyödyttävät taidot</i>	74
5.3.2	<i>Koulutus ja tiedonhankinta</i>	75
5.3.3	<i>Musiikinopettajien omat kansainväliset kokemukset</i>	78
5.4	Yhteenveto	79
6	Pohdinta	83
6.1	Johtopäätöksiä	83
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	89
6.3	Jatkotutkimusaiheita	91
	Lähteet	94

1 Johdanto

Tämä pro gradu -tutkielma kohdistuu kulttuuriseen ja katsomukselliseen monimuotoisuuteen Suomen peruskoulujen musiikinopetuksessa. Aihe on erittäin ajankohtainen, sillä maahanmuuttajien määrän suuri kasvu viime vuosina on lisännyt keskustelua yhteiskunnan monimuotoistumisen teemoista ja ilmiöistä Suomessa. (Martikainen, 2015, 82.) Nykypäivän Suomessa erilaiset kulttuurit, katsomukset, kielet ja perinteet elävät rinnakkain. Yhteiskunnan kulttuurinen monimuotoisuus tuo erilaisia kulttuureja ja ihmisiä yhä enemmän yhteen. (Sorsa, 2017, 224.) Maahanmuuttajien kasvanut määrä on myös monipuolistanut Suomen katsomuksellista kenttää. (Martikainen, 2015, 82.)

Monikulttuurisuus on läsnä Suomen kouluissa (Räsänen, 2005, 87–88). Monikulttuurisuuden näkökulmasta Suomi on ollut pitkään erittäin homogeeninen maa. Lisääntynyt maahanmuutto viimeisen kahden vuosikymmenen aikana ilmenee jokaisella koulutusasteella uudenlaisina haasteina. Monikulttuurisen kasvatuksen konseptista on tullut tuttu tema kasvatustieteiden tutkimuksessa. (Martikainen, 2015, 82; Mansikka, Westvall & Heimonen, 2018, 59–76.) Vaikka Suomessa herättiin hieman myöhässä pohtimaan kulttuurisesti moninaisen kasvatuksen kysymyksiä, on maassamme jo kattava määrä monikulttuurisen kasvatuksen tutkijoita. Nämä tutkijat ja myös lukuisat järjestöt ovat luoneet pohjaa suomalaiselle monikulttuuriselle koulukasvatukselle. (Räsänen, 2005, 106–107.)

Opetussuunnitelmassa kulttuurinen moninaisuus on keskeinen lähtökohta opetuksen arvopohjalle ja toimintakulttuurille (Opetushallitus, 2016). Mansikan, Westvallin ja Heimosen (2018, 59–76) mukaan musiikinopettajan on hyvä tiedostaa oppilaidensa kulttuurisia taustoja, jotta ne voi ottaa huomioon opetuksessa. Musiikinopettajat havaitsivat oppilaidensa monimuotoisuutta monin erilaisin tavoin.

Opetussuunnitelman mukaan kaikki opetus on monikulttuurista. Kulttuurisen moninaisuuden kirjaaminen opetussuunnitelman arvopohjaan ja toimintakulttuuriin ei kuitenkaan valitettavasti ole riittänyt tuomaan monikulttuurista kasvatustilfilosofiaa Suomen koulujen käytäntöihin kokonaisvaltaisesti. Tästä syystä aihe on tärkeä ja myös ajankohtainen tutkimukselle. Monikulttuurisen kasvatuksen arvoja ja tavoitteita ei oteta Suomessa tarpeeksi vakavasti, sillä opetussuunnitelman monikulttuurisuuteen liittyvien tavoitteiden toteutumista ei arvioida. Kulttuurisen ja

katsomuksellisen moninaisuuden tavoitteiden toteutumista tulisi arvioida koko koulun toiminnan osalta aina henkilökunnan toiminnasta ja asenteista opetuksen materiaaleihin ja menetelmiin. (Räsänen, 2005, 87, 108.)

Tämän tutkielman tekemisen aikana olen työskennellyt kotiyliopistoni ylioppilaskunnan kansainvälisten asioiden asiantuntijana puolitoista vuotta, ja työskentelen paljon korkeakoulumme kansainvälisten opiskelijoiden kanssa. Olen havainnut, että korkeakouluympäristössä kansainvälisyyden ja monikulttuurisuuden termit ovat erittäin suosittuja erilaisissa juhlapuheissa ja kirjauksina korkeakoulujen strategioissa. Käytännön toimenpiteet ja ilmapiiri liittyen kulttuuriin moninaisuuteen jäävät kuitenkin usein puutteelliseksi. Räsänen (2005, s. 87, 108) mukaan tilanne on samanlainen myös suomalaisissa peruskouluissa. Kansainvälisyys ja monikulttuurisuus kelpaavat juhlapuheisiin ja Suomen koulutuspoliittisiksi tavoitteiksi, koska aihe koetaan trendikkääksi ja ajankohtaiseksi. Monikulttuurisen kasvatuksen tavoitteiden toteuttaminen vaihtelee käytännössä kuitenkin erittäin paljon. (Räsänen, 2005, 87, 108.)

Kasvatus ja musiikkikasvatus eivät ole neutraalia toimintaa. Poliitiikka ja arvot liittyvät niihin kiinteästi. Koulu on tärkeä väylä yhteiskunnassa vallitsevien poliittisten arvojen välittämiseksi. Opettajan on tärkeää tiedostaa, että myös kulttuuriin liittyviä ennakkoluuloja voidaan käyttää koulutuspoliittisina vallan välineinä. Musiikin opetussuunnitelmalla on myös suuri sosiaalinen ja kulttuurinen merkitys. (Räsänen, 2002, 100; Elliott, 1995, 293.)

Erilaisiin musiikkikulttuureihin tutustuminen tukee kulttuurista moninaisuutta kouluissa. Tutustumalla itselleen vieraisiin paikallisiin ja maailman eri musiikkikulttuureihin oppilaat kehittävät ymmärrystään sekä itsestään että muista. (Elliott, 1995, 209.) Musiikinopettajien tulisi käsitellä eri kulttuureita niiden oikeassa kontekstissa, jotta opetus olisi oppilaille merkityksellistä (Mansikka ja muut, 2018, 59–76). Kulttuurisesti monimuotoisen musiikinopetuksen tulisi olla sekä tiettyyn kulttuuriin keskittyvää että kulttuureja yhdistelevää (Kang, 2016, 21–28).

Tutkimukseni keskeiset käsitteet ovat *kulttuurit* ja *katsomukset*. Niitä ei kuitenkaan tarkastella täysin erillään, sillä kulttuurit ja katsomukset eivät ole toisistaan erillään olevia toisiaan poisulkevia ilmiöitä, vaan ne liittyvät ja sisältyvät toisiinsa kiinteästi. Mikkolan (2018) mukaan katsomuksiin ja kulttuureihin liittyviä ilmiöitä on käytännössä lähes mahdotonta erotella toisistaan aukottomasti. Ihmisten tulkinnat eri tekijöiden uskonnollisuudesta ja kulttuurisidonnaisuudesta vaihtelee tulkitajan mukaan. (Mikkola, 2018, 170.)

Aiheen ajankohtaisuus toimii tämän tutkimuksen suurena motivaationa. Jo viimeisen vuosikymmenen ajan monikulttuurisuus on ollut musiikkikasvatuksessa ajankohtainen ja paljon puhuttu aihe (Westerlund, 2009, 313). Monikulttuurisen kasvatuksen teemoja on tutkittu paljon, mutta vielä suhteellisen vähän suomalaisen musiikinopetuksen kontekstissa. Olen myös henkilökohtaisesti kiinnostunut aiheesta, josta en ole saanut paljoa tietoa opinnoissani. Olen kiinnostunut siitä, miten eri kulttuureihin ja katsomuksiin kuuluvat oppilaat tulisi huomioida musiikinopettajan työssä, ja miten musiikinopettajat suhtautuvat kulttuuriseen ja katsomukselliseen monimuotoisuuteen työssään. Tulevaisuuden työelämän varalta haluaisin tietää, minkälaisia taitoja ja tietoja moninaisuuden kohtaaminen musiikinopettajalta vaatii.

Selvitän tutkimuksessani, miten musiikinopettajat kuvaavat kulttuurista ja katsomuksellista monimuotoisuutta työssään. Pyrin selvittämään, minkälaisia kulttuureihin ja katsomuksiin liittyviä kohtaamisia ja ilmiöitä musiikintunneilla esiintyy ja miten musiikinopettajat toimivat erilaisissa tilanteissa. Tarkoitukseni on tuottaa uutta tietoa erilaisten kulttuurien ja katsomusten taustoista sekä siitä, miten oppilaita tulisi huomioida niihin liittyen. Tavoitteenani on antaa musiikinopettajille eväitä, miten toimia erilaisissa kulttuureihin ja katsomuksiin liittyvissä tilanteissa musiikintunneilla; esimerkiksi silloin, kun oppilaan kanssa ei ole yhteistä kieltä tai oppilaan katsomus on ristiriidassa musisoitavan materiaalin kanssa.

Tämän työn toisessa luvussa käsitellään aiheen teoreettista viitekehystä monikulttuurisen musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Kolmannessa luvussa esitellään teoreettisesta viitekehyksestä erilaisia kulttuuriseen ja katsomukselliseen monimuotoisuuteen liittyviä teemoja, joita Suomessa musiikinopettajana työskentelevän on tarpeen tiedostaa. Teoreettisessa viitekehyksessä ei ole huomioitu kaikkia mahdollisia kulttuurisia ja katsomuksellisia vähemmistöjä Suomen kouluissa, sillä tutkimuksen teoreettinen viitekehys on rajautunut haastatteluissa esiin nousseiden kulttuurien ja katsomusten mukaan. Luvussa 4 esittelen tutkimukseni metodologiaa.

Tutkimuskysymykseni on:

-Kuinka musiikinopettajat kertovat kulttuurisesta ja katsomuksellisesta monimuotoisuudesta koulujen musiikinopetuksesta?

Tutkimuksessa on haastateltu neljää eri paikkakunnilla työskentelevää musiikinopettajaa, joilla on kaikilla kokemusta monikulttuurisesta koulusta. Tutkimuksen aineisto on kerätty haastatteleamalla musiikinopettajia kerronnallisella tutkimusotteella. Tarkoituksena oli kerätä tarinoista tutkimuskysymykseen vastaavia autenttisia ja spontaaneja kertomuksia.

2 Monikulttuurisuus ja musiikinopetus

Monikulttuurisuudella on useita erilaisia määritelmiä. Esittelenkin tässä luvussa yleisimpiä määritelmiä monikulttuurisuudesta, monikulttuurisesta kasvatuksesta ja monikulttuurisesta musiikinopetuksesta. Yleisesti monikulttuurisuus on määritelty kulttuurisen monimuotoisuuden tunnustamiseksi politiikassa, laeissa ja muussa yhteiskunnallisessa toiminnassa (Mansikka ja muut, 2018, 59–76).

Monikulttuurisuuden käsitteen määrittelyä pidetään haastavana, sillä se sisältää erilaisia asioita laajalla spektrillä: pienistä arkipäiväisistä asioista yksittäisen ihmisen elämässä aina suuriin maailmankatsomuksellisiin ja yhteiskunnallisiin teemoihin. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkastellessa tärkeitä monikulttuurisuuden osa-alueita ovat muun muassa sosioekonominen tilanne, valtioiden keskinäiset sopimukset, moniuskontoisuus, syrjäytyminen, sukupuolien ja seksuaalisuuden tasa-arvo sekä suvaitsevaisuuden ja rasismien teemat. (Rastas, Huttunen & Löytty, 2005, 20–21, 26; Mikkola, 2018, 167; Forsander, 2001, 44–45; Paavola & Talib, 2010, 11.)

Monikulttuurisuudesta yhteiskunnassa puhutaan, kun samassa valtiossa on useampi erilainen etninen ryhmä. Monikulttuurisuuskäsitteen alle kuuluvat olennaisesti näiden ryhmien väliset suhteet; sekä vähemmistöjen ja valtioryhmän väliset että vähemmistöryhmien väliset suhteet. (Rastas, Huttunen & Löytty, 2005, 20; Forsander, 2001, 41; Mikkola, 2018, 26.) On tärkeää tiedostaa, että myös näiden ryhmien ja kansallisuuksien sisällä on lukuisia pienempiä alaryhmiä. Tällaiset alaryhmät voivat liittyä muun muassa alueellisiin, katsomuksellisiin ja sosioekonomisiin statuksiin. Näillä ryhmillä saattaa olla erittäin erilaiset arvot ja elintavat keskenään saman etnisen ryhmän sisällä. (Räsänen, 2002, 95.)

Kun tarkastellaan monikulttuurisuuden ja kulttuurin käsitettä yksittäisen ihmisen näkökulmasta, se tarkoittaa kaikkea ihmisen elämään ja elämäntapoihin liittyvää, joka muovaa yksilön maailmankuvaa. Kulttuurilla ei tässä yhteydessä tarkoiteta siis korkeakulttuuria. Siihen sisältyvät muun muassa ihmissuhteet ja vuorovaikutus sekä asenteet, arvot, käsitykset perheestä, musiikki, pukeutuminen ja arkiset asiat. (Forsander, 2001, 45; Rastas, Huttunen & Löytty, 2005, 26.) Kulttuureista puhuttaessa keskitytään usein kulttuurien välisiin eroihin ja hierarkiaan yhteiskunnassa. Kulttuurisia eroja on kuitenkin yksiselitteisesti vaikea määritellä, sillä suurin osa ihmistä elää useiden kulttuurien verkostossa ja yksilön kulttuuri-identiteetti on luonteeltaan kehittyvä ja muuttuva (Dervin, Paatela-Nieminen, Kuoppala & Riitaoja, 2012, 2–4; Nieto, 2018,

67–68). Myös musiikkikulttuurit kehittyvät ja muuttuvat. Valitettavan usein länsimaisesta musiikkikulttuurista poikkeavat maailman musiikit mielletään muuttumattomiksi ja vanhanaikaisiksi. (Schippers & Campbell, 2012, 93.)

Monikulttuurisuuden teemojen yhteydessä käytetään usein myös käsitettä interkulttuurisuus (Räsänen, 2000, 122; Cushner, 1998, 3–4). Interkulttuurisuudella tarkoitetaan kulttuurien välistä sulautumista ja tiivistä vuorovaikutusta. Opetuksessa sillä tarkoitetaan muilta kulttuureilta oppimista kulttuurien sekoittuessa. Yhteiskunnallisessa merkityksessä se viittaa kaikkien kulttuuristen ryhmien kasvatukseen. (Räsänen, 2000, 122; Cushner, 1998, 4; Dervin ja muut, 2012, 3–4.) Tässä tutkimuksessa omaksun saman näkökulman kuin Mansikka, Westvall ja Heimonen tutkimuksessaan (2018, 59–76). Käytän monikulttuurisuuden ja interkulttuurisuuden käsitteitä synonyymeinä, sillä niillä on paljon päällekkäisiä merkityksiä.

2.1 Monikulttuurinen kasvatus

Monikulttuurinen kasvatus on näkökulma, joka läpäisee kaikki kasvatuksen osa-alueet. Monikulttuurisen kasvatuksen näkökulmassa otetaan huomioon kulttuuriset vähemmistöt ja ihmisten yksilöllisyys välttämällä stereotypioita. Se ei siis ole pelkästään tapa opettaa. (Banks, 2013, 3, 20–21; Gay, 1997, 224; 2000, 29–30; Nieto, 1999, xviii–xix; 2018, 156; Räsänen, 2000, 102; 2005, 102–103.)

Erilaisilla kulttuurillisilla ryhmillä on erilainen sosiaalinen status yhteiskunnassa. Monikulttuurisen kasvatuksen näkökulmaan kuuluu sensitiivisyys eri ryhmiä kohtaan ja erilaisten näkökulmien esiin tuominen uusia näkemyksiä avaavasti. (Mansikka ja muut, 2018, 59–76.)

Yksi monikulttuurisen kasvatuksen keskeisimmistä arvoista on yhdenvertaisuus ja tasa-arvo. Se toimii kaiken lähtökohtana, sillä monikulttuurisen kasvatuksen tavoitteena on järjestää kasvatusta kaikille opetettavan lähtökohdista riippumatta (Nieto, 2018, 156–157.) Solidaarisuus on tärkeä arvo monikulttuurisessa kasvatuksessa. Solidaarisuus on aktiivisempi asenne kuin suvaitsevaisuus, sillä solidaarinen ihminen on valmis keskustelemaan itselleen vieraiden ihmisten kanssa. (Tirri & Kesola, 1998, 234.)

Monikulttuurisen kasvatuksen tavoitteena on vaikuttaa yhteiskuntaan uusintamalla kansallista kulttuuri-identiteettiä. Monikulttuuriseen tulevaisuuteen tähtäävä tavoite on kasvattaa ihmisiä tulevaisuuden yhteiskuntaan, jossa sekä moninaisuus että erilaisuus huomioidaan ja hyväksytään. Monikulttuurisen kasvatuksen tavoitteena ei ole välittää opetuksessa ylhäältä katsottuna

yhtä ainoaa totuutta, vaan myös osoittaa tiedon kulttuurisidonnaisuus oppilaille. (Paavola & Talib, 2010, 81–82, 93.)

2.2 Monikulttuurinen musiikkikasvatus

Monikulttuurisella musiikkikasvatuksella tarkoitetaan sekä sitä, että vähemmistöjä huomioidaan musiikkikasvatuksessa, että sitä, että monikulttuurisella musiikkisällöllä oppilaat integroidaan ympäröivään globaaliin maailmaan (Westerlund, 2009, 314). Monikulttuurisessa musiikkikasvatuksessa maailman musiikkikulttuureja käsitellään tasa-arvoisesti ja monipuolisesti (Westerlund, 1998, 6). Yleisenä lähtökohtana monikulttuurisessa musiikkikasvatuksessa on, että kulttuurinen monimuotoisuus on positiivinen osa musiikkikasvatusta. Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen yleisinä tavoitteina on luoda musiikillisia kokemuksia, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään kulttuurista erilaisuutta. Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen käsite sisältää kaiken maailman musiikin kaikilta aikakausilta. Vaikka ensimmäinen mielikuva tästä on Suomen ulkopuolelta peräisin oleva vieras musiikki, sisältyy monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen myös esimerkiksi länsimainen musiikki ja suomalainen kansanmusiikki. (Toivanen, 2009, 327, 329, 332.)

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tavoitteita kuvaa osuvasti Andersonin ja Campbellin (2011, 3) neljä monikulttuurisen musiikkikasvatuksen hyötyjä kuvaavaa oppimisaluetta, jotka Juvosen ja Ruismäen (2009, 32) mukaan toteutuvat suomalaisessa musiikkikasvatuksessa eri koulutuksen tasoilla: 1. Oppilaat oppivat monipuolisesti erilaisia musiikillisia ääniä ympäri maailmaa, 2. oppilaat oppivat, että on olemassa myös muita sivistyneitä musiikkikulttuureita kuin heidän omansa, 3. oppilaat oppivat muista musiikkikulttuureista uusia tapoja tehdä musiikkia, sekä 4. oppilaat oppivat käytännön musiikillisia taitoja. He oppivat uusia tapoja soittaa ja laulaa sekä kuunnella ja kunnioittaa erilaisia musiikkikulttuureja.

David Elliottin praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian mukaan erilaisten musiikkikulttuurien tulisi olla orgaaninen osa musiikkikasvatusta. Elliottin mukaan eri musiikkikulttuurit tekevät musiikista monikulttuurista ja tämä tekee myös luonnollisesti kaikesta musiikkikasvatuksesta monikulttuurista. Musiikkia tulisikin ymmärtää suhteessa kulttuuriin ja siihen liittyviin merkityksiin ja arvoihin. Aidosti monikulttuurinen musiikkikasvatus muodostaa yksilölle yhteyden eri kulttuurien ja eri aikakausien musiikkeihin. (Schippers, 2010, 31–32; Elliott, 1995, 14, 207, 209.)

Mansikka, Westvall ja Heimonen määrittivät tutkimuksessaan (2018, 59–76) musiikinopettajien kolme erilaista lähestymistapaa monikulttuurista musiikkikasvatusta kohtaan musiikinopetuksen käytännöstä. Nämä kolme näkökulmaa ovat *additiivinen*, *inklusiivinen* ja *kriittinen* lähestymistapa.

Additiivinen lähestymistapa tarkoittaa sitä, että musiikinopettaja näkee monikulttuurisen kasvatuksen mahdollisuutena lisätä kulttuurista monimuotoisuutta enemmistökulttuuriin kuuluville oppilaille. Vähemmistökulttuuriin kuuluvien oppilaiden on tällöin mahdollista tuoda oma kulttuurilliset lähtökohtansa näkyville musiikintunneilla. (Mansikka ja muut, 2018, 59–76.) Juvosen ja Ruismäen (2009, 34–35) mukaan monikulttuurisessa musiikinopetuksessa oppilas on oman kulttuurinsa asiantuntija ja opettaja oppii kulttuurista oppilaalta. Opettaja–oppilas-asetelma vaihtuu, mikä vahvistaa asiantuntijaoppilaan minäpystyvyyttä¹ musiikintunneilla. Tällä tavoin voidaan myös murtaa ennakkoluuloja musiikintunneilla eri kulttuurien välillä. (Juvonen, Ruismäki, 2009, 34–35.) Tätä tulosta tukee myös Lee (2018, 38–44), jonka mukaan monikulttuurisen musiikkikasvatuksen onnistumisen kannalta on tärkeää musiikintunneilla opettaja–oppilas-asetelman vaihtaminen niin, että opettaja oppii eri kulttuureista olevilta oppilailtaan.

Muihin kulttuureihin tutustuminen saattaa myös olla ristiriitainen tavoite monikulttuuriselle musiikkikasvatukselle, sillä siitä paistaa läpi asenne valtakulttuurin ja vähemmistöryhmien välillä. Vaikka monikulttuurisella kasvatuksella olisi hyvä tarkoitus, se kuitenkin saattaa edistää vastakkainasettelua kulttuurien välillä ja vahvistaa jo olemassa olevia ennakkoluuloja. Näin ei siis toteuteta aiemmin mainittua monikulttuurisen kasvatuksen tavoitetta tasa-arvosta ja yhdenvertaisuutta kaikkia oppilaita kohtaan. (Mansikka ja muut, 2018, 59–76.)

Inklusiivisessa lähestymistavassa pyritään opettamaan tasavertaisesti kaikkia oppilaita keskitymällä oppilaiden yksilöllisyyteen. Kulttuurin määrittelemisen ei näin ollen ole yhtä merkittävää kuin additiivisessa lähestymistavassa. Oppilaita ei pakoteta edustamaan mitään kulttuuria. Kulttuurisia piirteitä käytetään musiikinopetuksessa niin, että se on merkityksellistä ja niiden käyttäminen ei määrittele yksittäisiä oppilaita tai kulttuureja. Musiikintunneilla yksilön vahvuudet pitää voida olla löydettävissä ja kehitettävissä. (Mansikka ja muut, 2018, 59–76.)

Kriittinen lähestymistapa monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen tarkoittaa erilaisten näkökulmien ja periaatteiden soveltamista kasvatuksessa. Samalla kasvattaja reflektoi muun muassa

¹ Oppilaan minäpystyvyydellä tarkoitetaan niitä uskomuksia, joita oppilaalla on omista kyvyistään ja valmiuksistaan suoriutua erilaisista tehtävistä (Lehtinen, Vauras, Lerkkanen, 2016, 126–127).

vallitsevaa yhteiskunnallista ja taloudellista rakennetta suhteessa musiikkiin. Kriittistä lähestymistapaa tarvitaan esimerkiksi, kun musiikintunneilla käsitellään yhdenvertaisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen liittyviä kysymyksiä. (Mansikka ja muut, 2018, 59–76.) Kriittisen kasvatuksen periaatteisiin kuuluu sosiaalipoliittisten teemojen kuten yhdenvertaisuuden ja moninaisuuden sekä kulttuurien tuntemusta. Kulttuureita ei pidä eksotisoida koulukasvatuksessa. Kulttuurien ymmärtämistä pidetään kuitenkin erittäin tärkeänä. (Nieto, 2018, 155; Gay, 1997, 220)

Monikulttuurisella musiikkikasvatuksella on myös kulttuuriin integroivia tavoitteita. Sanotaan, että musiikki on universaali kieli. Phelanin (2012, 180–181) mukaan musiikki ja ääni voi mahdollistaa kulttuurien välistä vieraanvaraisuutta moniulotteisemmin ja uniikimmin kuin kielellinen ilmaisu. Tästä ei kuitenkaan olla musiikkikasvatuksen tutkimuksen kentällä yhtä mieltä. Juvosen ja Ruismäen mukaan (2009, 31) käsitys musiikista universaalina kielenä ei pidä paikkaansa. Jokainen omaksuu oman kulttuurinsa musiikkikulttuurin, ja kulttuurit voivat olla hyvin erilaisia keskenään. Silloin kun musiikkikulttuurien välinen ero on suuri, akkulturoitumisessa² toiseen musiikkikulttuuriin myös musiikkikasvatuksen kontekstissa on haasteellista. Integroivan musiikinopetuksen tulee olla sensitiivistä. (Juvonen & Ruismäki, 2009, 35.)

2.3 Monikulttuurisen musiikinopetuksen kompetenssit ja edellytykset

Monikulttuuristuva koulu edellyttää opettajien ja yhteisön jatkuvaa kehittymistä (Paavola & Talib, 2010, 74). Tässä luvussa käsittelen sitä, minkälaisia edellytyksiä musiikinopettajilla ja koululla tulee olla monikulttuurisen musiikkikasvatuksen toteuttamiseksi. Opettajat ja yhteiskunta vaikuttavat myös toisiinsa. Musiikinopettajan monikulttuuriseen kompetenssiin kuuluu olennaisesti tiedostaa häntä ympäröivän yhteiskunnan vaikutukset koulun toimintaan sekä kulttuuriset, taloudelliset ja sosiaalipoliittiset järjestelmät. Nämä järjestelmät tuntiessaan opettaja pystyy tukemaan paremmin myös erilaisista kulttuuritaustoista olevien oppilaiden yhdenvertaisuutta kouluissa. (Nieto, 2018, 157.)

² Akkulturaatiolla tarkoitetaan kulttuuristen piirteiden vaihtoa eri kulttuuristen ryhmien välillä (Johnson, 2011, vii).

2.3.1 Musiikinopettajan monikulttuuriset ominaisuudet, edellytykset ja kompetenssi

Opettajan interkulttuurisilla taidoilla on suuri merkitys monikulttuurisen kasvatuksen kontekstissa. Ammattitaitoinen opettaja kykenee rohkaisemaan oppilaitaan uskomaan mahdollisuuksiinsa. Lisäksi kehittyneillä interkulttuurisilla taidoilla on mahdollista muun muassa ehkäistä vähemmistöoppilaiden syrjäytymistä. (Paavola & Talib, 2010, 74–75; Talib, 2005, 112–113.) Edistämällä opetuksessa monikulttuurisen kasvatustilafilosofian arvoja opettajan on mahdollista luoda opetukseensa ilmapiiri, jossa on mahdollista kannustaa oppilaita pohtimaan luokkahuoneessa käsiteltäviä aiheita rohkeasti erilaisista näkökulmista (Gay, 2000, 44; Paavola & Talib, 2010, 81–82).

Monikulttuurisen kasvatuksen hallitseva opettaja osaa valita kulttuurien ja oppimisen kannalta parhaat opetusmenetelmät (Paavola & Talib, 2010, 81–82). Opetuksen tavoitteita ja opetusmenetelmiä ei voi kuitenkaan suunnitella jokaiselle oppilaalle samanlaiseksi, vaan oppilaat tulisi huomioida yksilönä niin, että jokaisen vahvuudet tulevat huomioiduksi (Paavola, 2007, 179–180).

Käytännön taitojen ja tietojen lisäksi opettajan monikulttuurisista edellytyksistä asenne ja vuorovaikutus oppilaita kohtaan ovat erittäin tärkeitä. Opettajalla tulisi aina olla positiiviset ja korkeat odotukset oppilaan menestymisen suhteen. Oppilaan tasapainoisen kulttuuri-identiteetin muodostumisen ja kognitiivisen kehittymisen kannalta on ihanteellista, että opettaja kykenee arvostamaan, kunnioittamaan ja suhtautumaan positiivisesti oppilaidensa erilaisia kulttuureja, taustoja, arvoja ja maailmankuvaa kohtaan. Ilmapiiri koulussa vaikuttaa hyvän vuorovaikutussuhteen syntymiseen opettajan ja oppilaan välille. Jos molemminpuolinen arvostus puuttuu, tilanne oppimisen kannalta on huono. Opettajalta toivottava asenne ulottuu myös opettajan omaan empaattisuuteen ja kykyyn ymmärtää omaa toimintaansa ja suhtautua siihen kriittisesti. (Paavola & Talib, 2010, 74–75, 81–82, 229.)

Monikulttuurisessa kontekstissa opettajan omalla arvomaailmalla on suuri merkitys. Kulttuurisen monimuotoisuuden kannalta haastavissa tilanteissa valintojen tekeminen voi vaikuttaa suoraan oppilaiden hyvinvointiin. Opettajan arvot ilmenevät oppilaille opetuksen välityksellä (Paavola & Talib, 2010, 74, 76).

Opettajan kulttuurisen kompetenssin kehittyminen on pitkäaikainen prosessi, joka vaatii elinikäistä oppimista ajan myötä kokemuksen, tietämyksen ja ymmärryksen karttuessa. Opettajan

tulee hankkia jatkuvasti tietoa monikulttuurisesta ympäristöstä. Oman monikulttuurisen kompetenssin kehittäminen on opettajalle tärkeää, sillä sen avulla voidaan mahdollistaa opiskelijoiden kulttuuri-identiteettien tasapainoinen kehittyminen. Opettaja, joka on itsevarma omista monikulttuurisuuteen liittyvistä ammatillisista taidoistaan, kykenee ottamaan huomioon oppilaiden lähtökohdat yksilöllisesti. (Paavola & Talib, 2010, 14, 81)

Koska opettajan monikulttuurisen kompetenssin kehittyminen tapahtuu olennaisesti kokemuksen karttuessa, kehitysprosessiin liittyy opetuksen rinnalla tapahtuva jatkuva kriittinen itse-reflektio, jossa opettaja tarkastelee omaa toimintaansa ja arvojansa. Reflektoidakseen omaa suhtautumistaan erilaisuuteen ja monimuotoisuuteen kasvattajan tulee tiedostaa henkilökohtainen arvomaailmansa ja syventyä pohtimaan tekojensa sisäisiä motiiveja ja niihin liittyviä assosiaatioita. Refleктоimalla itseään ja kouluympäristöä kasvattaja voi oppia arvostamaan erilaisuutta ja monimuotoisuutta ympärillään. (Paavola & Talib, 2010, 13, 74, 80–81, 208; Taylor, 1994, 403–404; Sava, 1987, 44–45; Gay, 2000, 28)

Ammattitaitoinen opettaja kehittää monikulttuurista kompetenssiaan sivistämällä itseään alan kirjallisuudella ja osallistumalla aiheeseen liittyviin koulutuksiin (Paavola & Talib, 2010, 83; Talib, 2005, 112–113). On myös tärkeää jakaa omia kokemuksia ja reflektoida niitä muiden opettajien kanssa (Paavola & Talib, 2010, 81). Musiikinopettajan tulisi tutustua erilaisiin kulttuureihin ympärillään. Mikäli tämä ei ole omassa ympäristössä mahdollista, internetin erilaiset multimediapalvelut kuten YouTube ovat hyviä työkaluja tutustua erilaisiin musiikkikulttuureihin. (Lee, 2018, 38–44.)

Ymmärtääkseen monimuotoisuutta musiikinopettajan tulisi luopua ennako-oletuksistaan liittyen eri kulttuureihin ja koettaa ymmärtää vähemmistöjen näkökulmia. On tärkeää, että musiikinopettaja hankkii ennakkoluulottomasti tietoa muista kulttuureista, musiikkikulttuureista ja katsomuksista (Hoffman, 2011, 55–59; Juvonen & Ruismäki, 2009, 30–31.) Monikulttuurista kasvatusta toteuttavan opettajan tulisi myös tarkastella omia lähtökohtiaan ja kulttuuriaan. (Nieto, 1999, 57, 66–67.) Musiikinopettajan tulisi tiedostaa oma kulttuuritaustansa, sillä yksilön käsitykset musiikista perustuvat nimenomaan hänen oman kulttuurinsa (Schippers, 2010, 31–32)

Monet valtakulttuuriin kuuluvat kasvattajat pitävät omaa kulttuuriaan parempana kuin vähemmistökulttuureita. Tällöin kasvattaja vain suvaitsee vähemmistöt eikä pyri syvempään vuorovaikutukseen. (Paavola & Talib, 2010, 77.) Kasvatuksen näkökulmasta on aina oleellista pohtia,

kuinka inklusiivinen kasvattajan oma käsitys musiikista on (Elliott, 1995, 271, 291–293). Musiikinopettajan tuleekin jatkuvasti kyseenalaistaa oman opetuksensa inklusiivisuus ja kiinnittää huomiota siihen, ketkä musiikintunneilla jäävät mahdollisesti musiikinopetuksen ulkopuolelle kulttuuristen tekijöiden seurauksena (Hoffman, 2011, 55–59; Mansikka ja muut, 2018, 59–76).

Opetustyö saattaa tuntua haastavalta opettajasta, joka kokee oman maailmankatsomuksellisen orientaationsa poikkeavan merkittävästi oppilaiden maailmankatsomuksista. Kasvattajan on tärkeää muistaa, että omasta kulttuurista ja maailmankuvasta poikkeavien kulttuurien käsitteleminen kasvatuksessa ei ole oman kulttuurin menettämistä. (Paavola & Talib, 2010, 12–13.)

Valtakulttuuria edustavalle opettajalle on hyödyksi, jos hän on tutustunut muihin kuin valtakulttuurin esimerkiksi asumalla ulkomailla ja puhumalla useampaa kieltä. Vähemmistöön kuuluminen on sen sijaan opettajalle itselleen etu monikulttuurisessa koulussa muiden kulttuurien ymmärtämisessä. (Paavola & Talib, 2010, 77, 209.)

Opettajalta edellytetyjä taitoja on paljon. Paineet taitojen hallinnasta saattavat aiheuttaa riittämättömyyden tunnetta ja ahdistuneisuutta opettajassa (Paavola & Talib, 2010, 74–75.) Opettajan ammatilliset taidot ulottuvat myös opettajan itsetuntoon. Opettajan työssään kohtaamat haasteet saattavat aiheuttaa paitsi itsetunto-ongelmia myös statuksen menettämisen sekä ongelmia ihmissuhteissa (Nias, 1996, 293). Monikulttuurisuuden haasteiden ratkominen omalla persoonalla ja ammattitaidolla voi tuntua opettajasta kohtuuttoman vaikealta tehtävältä. Paine tavoitteiden toteuttamiseksi käytännön opetuksessa on haastavaa, mikä saattaa aiheuttaa opetustyön motivaation hiipumista, vieraantumista työn tavoitteista ja oikeudenmukaisesta toiminnasta opettajana. Monikulttuurisuuteen liittyvät haasteet voivat pahimmillaan johtaa siihen, että opettaja vaihtaa työpaikkaa tai jättää työnsä kokonaan. (Paavola & Talib, 2010, 82.)

Monikulttuurisen osaamisen hankkiminen on siis myös opettajan henkilökohtaisen elämän kannalta tärkeää. Työssä voivat hyvin opettajat, joilla on tarvittava määrä ammattiosaamista kohdata monikulttuurisuuden haasteita. Tietojen ja taitojen lisäksi työssä jaksaminen ja viihtyminen edellyttävät optimistista asennetta sekä työn haastavien tekijöiden avointa myöntämistä ja tiedostamista. (Talib, 2005, 112–113; Paavola & Talib, 2010, 82–83.)

Koulujen musiikinopettajat kokevat kulttuurisesti monimuotoisessa musiikinopetuksessa eri lähestymistapojen välillä tasapainottelun haastavaksi rajallisen tuntimäärän puitteissa. Suomalaisilla koulujen musiikinopettajilla on vapaus kehittää opetustaan kulttuurisesti monimuotoisemmaksi perinteisistä menetelmistä, muttei tarvittavaa tukea ja aikaresursseja siihen. Perinteisesti

myös oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa musiikintuntien sisältöön, mikä saattaa aiheuttaa kulttuurisen monimuotoisuuden kapenemista musiikinopetuksessa oppilaiden suosissa mediassa eniten esillä olevaa länsimaista valtakulttuuria. Musiikinopettajan tulee olla kriittinen ja tuoda tällaiset rakenteet näkyviksi. (Mansikka ja muut, 2018, 58–76.)

2.3.2 Koulutusinstituution ja yhteiskunnan ominaisuudet ja edellytykset

Tässä luvussa esitellään lyhyesti valtion ja koulun edellytyksiä monimuotoisen musiikinopetuksen mahdollistamiseksi. Koulun arvopohjan määrittää opetussuunnitelma. Monikulttuurisuudesta opetussuunnitelmassa kerron lisää luvussa 3.3.1.

Koulun opetushenkilökunnalle on tärkeää olla yhteiset säännöt ja suunnat arvomaailman suhteen, sillä myös opettajat ovat hyvin erilaisia myös keskenään. Opettajien arvomaailmojen erilaisuus saattaa joskus aiheuttaa ristiriitoja, minkä takia selkeä yhteinen kasvatuksen suunta koulussa ja yhteiskunnassa on tärkeä olla olemassa. (Paavola & Talib, 2010, 13.)

Kaikki koulun toiminta edustaa ympäröivän yhteiskunnan kulttuuria, asenteita ja arvomaailmaa. Yhteiskunnan ja sen myötä koulun toiminnan arvomaailma on avainasemassa siihen, huomioidaanko toiminnassa vähemmistökulttuureita ja vahvistetaanko kulttuurien merkitystä. Monikulttuurisen kasvatuksen periaatteiden mukaan kaikilla oppilailla on tasa-arvoiset mahdollisuudet omasta lähtökohdista ja taustasta riippumatta oppia ja kasvaa. (Paavola, 2007, 67).

Yhteiskunnalliset ja valtiolliset kulttuurisen monimuotoisuuden ongelmat näkyvät myös koulutuksessa (Saukkonen, 2007, 19). Suomessa valtio ei saa suosia tai syrjiä mitään yksittäistä katsomusta tai kulttuurillista ryhmää. Valtionkirkkojärjestelmä on ristiriidassa tämän valtiollisen tasa-arvon periaatteen kanssa. Jonkin tietyn uskonnon erityisasema aiheuttaa aidon uskonnonvalinnanvapauden heikkenemistä, sillä se saattaa aiheuttaa ihmisille vääristyneen tarpeen omaksua kyseinen uskonto. (Mikkola, 2018, 180.) Haasteen koululle aiheuttaa myös sellainen yhteiskunnallinen tilanne, jossa erilaiset kulttuuriset ryhmät eivät sopeudu rauhalliseen yhteiseloön toistensa kanssa eivätkä käy dialogia keskenään. Vähemmistökulttuuriin kuuluvan oppilaan kasvatukseen vaikuttaa olennaisesti se, millä tavoin ympäröivä yhteiskunta tähän vähemmistökulttuuriin suhtautuu. (Paavola & Talib, 2010, 76, 235)

Kouluissa hyvää johtajuutta osoittaa koulun henkilökunnan jatkuva kouluttaminen kulttuuriin ja katsomukselliseen monimuotoisuuteen liittyvissä asioissa. Opettajat tarvitsevat jatku-

vasti uutta tietoa ja uusia taitoja kehittyäkseen kasvatustyössä. Jos koulutukseen ei ole mahdollisuutta, se voi aiheuttaa lopulta opettajien turhautumista ja välinpitämättömyyttä oppilaita kohtaan. Koska kasvattajien työ monimuotoisuuskysymyksissä on laajasti yhteiskunnallisesti merkittävää, voidaan opettajien kouluttamista ja interkulttuurisen osaamisen lisäämistä pitää sijoituksena koko yhteiskunnan parempaan tulevaisuuteen. (Paavola & Talib, 2010, 82)

Suomalaisista kouluista useat ovat pintapuolisesti tarkasteltaessa oppilasrakenteeltaan monikulttuurisia, mutta koulujen toiminta ja opetus ei välttämättä käytännössä täytä monikulttuurisen koulun edellytyksiä. Koulujen kannattaa dokumentoida omaa muutosprosessiaan monikulttuuriseksi koululaitokseksi ja arvioida omaa kehitystään dokumentaation pohjalta tasaisesti. (Paavola & Talib, 2010, 227, 234.)

2.4 Opetusmateriaalin valitseminen monikulttuurisessa koulussa

Kaikki opetusmateriaali tulisi valita niin, että se kunnioittaa monimuotoisuutta. Suomessa koulujen materiaalit ovat usein erittäin valtakulttuurin näkökulmasta tehtyjä ja yksikulttuurisia. Opetusmateriaali ei saisi sortua erilaisten kulttuurien stereotypisointiin ja eksotisointiin, sillä se ei edistä kulttuurisen moninaisuuden tavoitteita. Opetusmateriaaleissa on edelleen paljon tällaista kuvastoa, kuten lapsille suunnatut kuvitukset sulkapäisistä intiaaneista. (Paavola & Talib, 2010, 230–231.)

Monimuotoisuuden huomioiminen on tärkeää myös valitessa erilaisia testejä ja kokeita opetuskäyttöön. Eri kulttuurisen ja kielellisen taustan omaavat oppilaat ovat keskenään eri asemassa esimerkiksi sellaisissa testeissä, joiden kieli on suunnattu keskiluokkaisille suomea äidinkieltään puhuville oppilaille. Vähemmistökulttuuria edustavalle oppilaalle suomalaisen valtakulttuurin kietoutuneet kielelliset merkitykset voivat olla haasteellisia. Monikulttuurisessa yhteisössä on syytä valita käytettävät testit tarkkaan valikoiden ja pyrkiä käyttämään joustavia ei-kielellisiä arviointimenetelmiä. (Paavola & Talib, 2010, 233; Kuukka & Kuukka, 2010, 65–66.)

Musiikintuntien musiikkimateriaaleja valitessa on hyvä huomioida, että myös musiikin vastaanottajan oma kokemus siitä, mikä on hänelle merkittävää, vaikuttaa musiikin kokemiseen. Musiikkia ja myös musiikin sanoja voidaan tulkita monin eri tavoin riippuen vastaanottajasta. Musiikkiin sisältyy sanojen taakse konkreettisen tuntuisia sanomattomia merkityksiä. Eri kult-

tuuripiirien edustajien kokemukset samasta musiikista voivat erota täysin. Myös saman kulttuuripiirin sisällä voi olla useita eri musiikkikulttuuria, joiden edustajien kokemukset musiikin merkityksestä voivat olla erilaisia. (Ahonen, 2000, 72, 77–78, 132.)

Mansikka, Westvall ja Heimonen (2018, 59–76) tutkivat musiikkikasvatuksen kulttuurista monimuotoisuutta Suomen ruotsinkielisissä kouluissa. Tutkimuksen mukaan musiikinopettajat lähestyvät kahdella eri kulttuurisella lähtökohdalla musiikkimateriaalin valintaa musiikintunneilla. Toinen on erilaiset kulttuuriset perinteet ja toinen oppilaiden oman jokapäiväisen elämän musiikkikulttuuri – eli pääasiassa länsimainen pop-musiikki. Osa Mansikan, Westvallin ja Heimonen tutkimukseen osallistuneista musiikinopettajista ei valitse musiikkia genren perusteella, vaan pääpaino musiikkimateriaalin valinnassa on musiikillisessa kehityksessä ja kasvatuksellisissa tavoitteissa.

Leen mukaan (2018, 38–44) musiikinopettajat valitsevat musiikintunneille opetusmateriaaliksi monikulttuurista musiikkia kolmesta syystä: 1. opettaakseen länsimaisen musiikin konsepteja 2. esitelläkseen erilaisia musiikkikulttuureja ja 3. tarjotakseen vaihtelevuutta musiikintuntien musiikilliseen repertuaariin. Musiikinopettajille tärkeä tekijä musiikkimateriaalin valinnassa on opettajan oma musiikin tuntemus. Musiikinopettajan tulee hyväksyä olevansa musiikkikulttuurien suhteen musiikintunneilla kanssaoppijana oppilaidensa rinnalla, sillä yksikään musiikinopettaja ei voi olla tietoinen kaikista maailman musiikeista ja eri musiikkikulttuurien uniikeista tavoista. Musiikkikulttuureihin tutustuminen lisää todennäköisyyttä, että musiikinopettaja valitsee monikulttuurista musiikkia musiikintunneille. Pelkästään musiikinopettajien positiivinen suhtautuminen monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen ei siis välttämättä takaa monikulttuurisen musiikkiohjelmiston päätymistä musiikintuntien musiikkirepertuaariin. (Lee, 2018, 38–44.)

Tuomalla vähemmän tunnettua musiikkimateriaalia musiikintunneille musiikinopettaja oppii myös itse vieraista musiikkikulttuureista. Yhdessä oppilaiden kanssa musiikinopettaja pystyy tekemään tuntemattomasta jotain tuttua ja hyötyy siitä samalla myös itse. (Mansikka ja muut, 2018, 59–76.)

Musiikinopettajan omalla taustalla voi olla merkitys musiikkimateriaalin valinnassa. Musiikki- valinnoissa näkyy opettajan oma musiikillinen koulutus- ja kokemustausta, kulttuurinen tausta ja työkokemuksen määrä musiikinopettajana. Musiikinopettajan kulttuuritausta näkyy siten, että musiikinopettaja saattaa valita musiikkia oman kulttuurintuntemuksensa mukaisesti. (Lee, 2018, 38–44.)

3 Kulttuurinen ja katsomuksellinen monimuotoisuus koulujen musiikinopetuksessa

Monikulttuurisen kasvatuksen tavoite on kulttuurinen monimuotoisuus (Gay, 2000, 29–36, 44). Tässä luvussa tutustutaan tarkemmin monimutaisuuteen sekä esitellään yleisiä katsomuksia ja kulttuuriryhmiä Suomessa. Näiden ryhmien lähtökohtien ja taustojen ymmärtäminen on olennaista musiikinopettajalle, jotta opetus olisi tasa-arvoista ja yhdenvertaista. Tässä luvussa käsiteltävät kulttuurit ja katsomukset ovat valikoituneet tässä tutkimuksessa aineistossa nousseiden teemojen perusteella.

Osa tässä luvussa esitellyistä kulttuurillisista ja katsomuksellisista ryhmistä on vähemmistöryhmiä, osa ei. Jonkun kulttuurisen tai katsomuksellisen ryhmän määritteleminen ryhmän ulkopuolelta vähemmistöksi on myös ongelmallista (Mikkola, 2018, 167–168). On myös ongelmallista, että Suomessa yleensä enemmistökulttuurin edustajat ratkovat koulumaailmassa vähemmistöjen kohtaamia haasteita (Paavola & Talib, 2010, 13).

Kulttuurisen ja katsomuksellisen monimuotoisuuden hahmottaminen ja ymmärtäminen vaatii erilaisiin kulttuuriin ja katsomuksellisiin ryhmiin perehtymisen lisäksi tutustumista sekä opetus suunnitelman linjauksiin monikulttuurisuudesta että monimuotoiseen opetukseen liittyviin lakeihin ja oikeuksiin. Olennaista on myös tutustua vähemmistökulttuurioppilaan näkökulmaan koulumaailmasta

3.1 Kulttuurinen moninaisuus

Kulttuurinen moninaisuus tarkoittaa sitä, että samassa valtiossa asuu useisiin eri kulttuureihin itsensä luokittelevia ihmisiä. (Forsander 2001, 44; Mansikka ja muut, 2018, 59–76.) Vaikka Suomi on jo pitkään ollut kulttuurisesti monimuotoinen yhteiskunta, ei kulttuuristen vähemmistöjen asioita olla aina pidetty tärkeinä Suomessa. Aiemmin Suomen yhteiskunnan ihanne ja tavoite oli pitkään olla homogeeninen yhtenäinen kulttuuri. (Paavola & Talib, 2010, 26; Mikkola, 2018, 167–168.) Suomessa on kuitenkin aina ollut erilaisia ihmisiä erilaisista kulttuureista. Usein suomalaiset myös unohtavat, että suurimman osan suomalaisten esivanhemmista on joskus aikanaan muuttanut Suomeen elintasosiirtolaisina. (Abu-Hanna, 2012, 24.)

Kulttuurinen moninaisuus edellyttää rakentavaa yhteistyökykyä erilaisten ihmisten välillä ja eri tahojen halua ymmärtää erilaisia kulttuureja (Tirri & Kesola, 1998, 234). Kulttuuriseen moni-

muotoisuuteen liittyy laajalti erilaisia haasteita. Esimerkiksi kielelliset haasteet ovat hyvin erilaisia verrattuna arvoihin ja auktoriteettikäsitteisiin liittyviin kysymyksiin. (Saukkonen 2007, 16.)

Keskustelu kulttuurisestamonimuotoisuudesta Suomen kouluissa painottuu yleensä maahanmuuttajiin ja maahanmuuttoon liittyviin ilmiöihin (Dervin ja muut, 2012, 2). Tässä tutkimuksessa kulttuurisesta monimuotoisuudesta puhuttaessa puhutaan koko kulttuurien kirjosta eikä pelkästään maahanmuuttajista. Erittäin suuri osa Suomen väestöstä kuuluu johonkin kulttuuriin vähemmistöön. (Paavola & Talib, 2010, 26–27.) Keskittyminen maahanmuuttajakeskeiseen näkökulmaan kulttuuriseen monimuotoisuuteen laiminlyö muita Suomen kulttuurivähemmistöjä. (Dervin ja muut, 2012, 2)

Vähemmistökulttuuriin kuulumisen perustuu yksilön omaan tunteeseen siihen kuulumisesta. Ulkopuolelta toisen määrittelemisen vähemmistöön on *etnistä kategorisointia*. (Huttunen, 2005, s. 133; Saukkonen, 2007, 20.) *Etnisyydellä* ja *etnisellä identiteetillä* tarkoitetaan tietyn kulttuurin ominaispiirteitä, johon yleensä kuuluu vähemmistöidentiteetti ja kulttuurin oma historia. (Viljanen, 1994, 143–145). Vähemmistökulttuurien elinvoimaisuuteen yhteiskunnassa vaikuttaa vähemmistön status yhteiskunnassa, yhteiskunnan instituutioiden suhtautuminen vähemmistöön sekä demografiset tekijät kuten syntyvyys ja vähemmistön edustajien prosentuaalinen osuus väestöstä (Liebkind, 1997, 49).

Etninen identiteetti eroaa kansallisesta identiteetistä, vaikka usein monilla vähemmistökulttuuriin kuuluvilla on kokemus näistä kummastakin identiteetistä yhtäaikaaisesti. Esimerkiksi maahanmuuttaja, joka identifioituu omaan kotikulttuuriinsa, voi tuntea kuuluvansa samaan aikaan myös laajempaan suomalaisyhteisöön. Monet vähemmistöön kuuluvat tasapainottelevat näiden identiteettien välillä. Monille vähemmistökulttuuriin kuuluvalla on tärkeää korostaa omaa etnistä identiteettiään, vaikka ei kokisi samalla tavalla tärkeäksi korostaa kuulumistaan laajempaan kansalliseen identiteettiin. (Paavola & Talib, 2010, 62.)

Oppilaan kulttuuritaustalla voi olla merkitystä koulumenestyksen kannalta. Erittäin olennainen oppimisen edellytys on oppilaan oma usko omiin oppimiskykyihinsä. Erilaisista kulttuurisista taustoista tulevat oppilaat näkevät mahdollisuutensa menestyä koulussa eri tavoin. Joissakin kulttuureissa arvostetaan koulussa menestymistä enemmän kuin toisissa. Kun kulttuurisen arvopohjan perustana on yhteisöllisyys, koulumenestystä ei koeta yhtä tärkeänä kuin yksilöllisyyttä korostavissa kulttuureissa. Edellytykset kaikille kulttuureille ja sosiaaliluokille yhden-

vertaiselle koulumenestykselle tehdään kouluissa. (Markus & Kitayama, 1991, 224–253; Paavola & Talib, 2010, 66–67.) Koulujen tehtävänä on luoda positiivisia ja merkityksellisiä kokemuksia oppilaille. Vähemmistökulttuuriin kuuluvien oppilaiden on tärkeää tulla hyväksytyksi koulussa. Vähemmistön kuuluvan tulee tuntea itsensä tunnustetuksi ja arvostetuksi, jotta voi arvostamaan myös muita. (Paavola & Talib, 2010, 65.)

Vaikka oppimisen kannalta oppilaiden kulttuuritaustoilla on merkitystä, kaikkea ei voi eikä tule selittää kulttuurieroilla. Selittämällä ihmisen toimintaa pelkästään kulttuurilla ei oteta huomioon erilaisia yksilöitä ja heidän yksilöllisiä piirteitään. Kulttuureihin kategorisoimalla saatetaan vahvistaa erilaisiin kulttuureihin liittyviä stereotypioita ja ennakko-odotuksia. (Nieto, 2018, 31–32; Paavola & Talib, 2010, 11–12.)

Oppilaiden kulttuurisia taustoja tarkastellessa on hyvä olla tietoinen siitä, että muita kulttuureja tarkastelee aina omasta kulttuurista käsin, mikä muokkaa väistämättä tarkastelijan käsitystä erilaisuudesta. Erilaisuus on osa kulttuurista ja katsomuksellista monimuotoisuutta, sillä toiseus³ ja tietynlainen vastakkainasettelu eri ryhmien välillä tapahtuu jatkuvasti länsimaaisessa kulttuurissa (Kylmänen, 1994, s.7). Suomalaiselle kantaväestöön kuuluvalla saattaa muodostua erilaisuutta kohdatessa erityisen tärkeäksi omat suomalaiset perinteiset arvot. (Paavola & Talib, 2010, 77.) Myös erilaiset musiikkikulttuurit ovat sidoksissa sosiaalisiin konteksteihin (Mansikka ja muut, 2018, 59–76).

Maahanmuuttajat ovat monipuolistaneet Suomen kulttuurien kenttää ja täydentäneet historialliset juuret omaavia vähemmistökulttuureja Suomessa. Nämä historialliset vähemmistökulttuurit Suomessa ovat saamelaiset, romanit ja suomenruotsalaiset.⁴ (Heimonen & Hebert, 2012, 164–169; Mansikka ja muut, 2018, 59–76.) Nämä vähemmistöt eivät ole kokeneet yhdenvertaista kohtelua Suomessa koulutuspoliittisesti. Romaneihin ja saamelaisiin on kohdistunut Suomessa kouluissa vahva sulauttamispolitiikka, kun taas suomenruotsalaiset ovat saaneet kielelliset erityisoikeutensa. (Räsänen, 2002, 101.)

Asuinpaikka vaikuttaa vähemmistökulttuuriin kuuluvan oppilaan elämään merkittävästi. Lapset yleensä samaistuvat myös paikalliseen kulttuuriin kotikulttuurinsa lisäksi ja paikallinen kulttuuri vaikuttaa oppilaan tulevaisuuden toiveisiin. Eniten maahanmuuttajataustaisia oppilaita Suomessa on Uudellamaalla pääkaupunkiseudulla ja muissa isoissa kaupungeissa. Jotta eri

³ Toiseudella tarkoitetaan tilaa, jossa kulttuurinen ryhmä tai jokin muu taho rajaa muita ihmisiä pois omasta ryhmästään erilaisuuden perusteella (Bauman, 1997, 79; Haasio, 2015, 33).

⁴ Näitä kulttuureja ei käsitellä tässä luvussa laajemmin, sillä ne eivät nousseet tutkimuksen aineistossa esille.

paikkakunnat ja koulut eivät eriarvostuisi kuten Ruotsissa, tulisi Suomessa koulujen monimuotoisuuteen kiinnittää erityistä huomiota hyvien toimintamallien luomiseksi monikulttuurisiin kouluihin. (Paavola & Talib, 2010, 25, 63.)

3.1.1 Maahanmuuttajat ja koulu

Maahanmuuttajat ovat monikulttuurisen yhteiskunnan näkyvin ja eniten keskustelua herättävä osa. Monikulttuurisuus-käsite yhdistetäänkin usein virheellisesti vain maahanmuuttajiin. (Paavola & Talib, 2010, 11.) Myös tässä tutkimuksessa maahanmuuttajat nousivat esille erittäin vahvasti tutkimukseen osallistuvien opettajien kertomuksissa. Avaan seuraavaksi maahanmuuton olennaisia käsitteitä sekä kerron maahanmuuttajien tilanteesta Suomessa ja kouluissa. Maahanmuuttaja on yleiskäsite maahan toisesta maasta muuttaneille, mutta tähän yhteiseen nimitykseen sisältyviä erilaisia maahanmuuttajia ovat siirtolaiset, pakolaiset, turvapaikanhakijat ja paluumuuttajat. (Maahanmuuttovirasto, 2019a; Paavola & Talib, 2010, 30.)

Pysyvästi paremman elämän perässä yleensä toimeentulon takia maahan muuttanutta kutsutaan siirtolaiseksi. Syitä maahanmuuttoon voi olla monia erilaisia, mutta yleisimmät syyt siirtolaisuuteen liittyvät talouteen ja elinkeinoelämään. (Paavola & Talib, 2010, 19, 30.)

Pakolainen on maasta toiseen itseensä kohdistuvan vainon takia muuttava maahanmuuttaja. Vainon syy voi olla esimerkiksi rotu, kansallisuus, poliittinen mielipide, uskonto tai muuhun vähemmistöön kuuluminen. Turvapaikanhakija hakee oleskelulupaa toisesta valtiosta. Turvapaikanhakija ei ole kuitenkaan pakolainen vielä hakiessaan turvapaikkaa. Virallisen pakolaisstatuksen maahanmuuttaja saa joko YK:n pakolaisasian päävaltuutetun todistuksesta tai sillä, että jokin valtio myöntää pakolaiselle turvapaikan. Paluumuuttajat muuttavat takaisin maahan, josta ovat aiemmin muuttaneet pois. (Maahanmuuttovirasto, 2019a; Paavola & Talib, 2010, 30, 32.)

Tilastokeskuksen (2019) mukaan vuonna 2017 Suomen väestöstä ulkomaalaistaustaisten osuus oli noin 7 prosenttia eli 384 123 henkilöä. Tämä luku ei sisällä turvapaikanhakijoiden ja oleskeluluvan saaneita henkilöitä. Maahanmuuttoviraston (2019b) mukaan vuoden 2017 aikana oleskelulupahakemuksia saapui yli 100 000, joista turvapaikkahakemuksia oli reilut 5000. Tulevaisuudessa maahanmuuton määrä Suomessa kasvaa entisestään ja peruskouluikäisten lasten määrä Suomessa nousee arviolta vuosikymmenen aikana 20 000 henkilöllä (Paavola & Talib, 2010, 23).

Suomen maahanmuuttajien katsomuksia ei tiedetä kaikilta osin, sillä osa ei ole rekisteröinyt katsomustaan. Martikaisen (2015, 84) arvion mukaan suurin osa Suomeen saapuvista maahanmuuttajista on katsomukseltaan joko kristittyjä, muslimeja tai uskonottomia.

Maahanmuuton lisääntyttyä Suomessa myös siirtolaisvastaiset asenteet ovat lisääntyneet ja maahanmuuttajiin liittyvä julkinen keskustelu on usein vihamielistä (Paavola & Talib, 2010, 19, 39). Suomen elinkeinoelämä tarvitsee maahanmuuttajia työntekijöiksi. Tärkein haaste onkin saada maahanmuuttajien taidot elinkeinoelämän käyttöön mahdollisimman tehokkaasti. Maahanmuuttajat tuovat myös uusia rikastuttavia taitoja ja näkökulmia suomalaisiin työyhteisöihin. (Nurmio & Turkki 2010, 13; Räsänen, 2005, 87; Paavola & Talib, 2010, 24.)

Maahanmuuttajien koulumenestykseen vaikuttavia tekijöitä on paljon erilaisia. Oppimiseen vaikuttavat muun muassa psykologiset, institutionaaliset, historialliset ja kulttuuriset tekijät. Koulumenestykseen vaikuttaa, minkä verran oppilas on osallistunut kouluopetukseen aiemmin ja minkälaista opetus on ollut. Oppiminen on kulttuuriin ja ympäristöön sidonnaista ja siihen vaikuttavat maahanmuuttajien kohtaamat kasvatuksen järjestelmät. Uuteen järjestelmään siirtyminen vaatii usein oppilaan omien oppimiskäsitysten muuttumista. Suomalainen koulujärjestelmä tukee maahanmuuttajia monin tavoin tässä siirtymässä muun muassa mahdollisuudella opiskella omaa äidinkieltä ja omaa uskontoa kouluissa. (Paavola & Talib, 2010, 41.)

Eri kulttuuritaustoista tulevat oppilaat pitävät myös erilaisia asioita merkittävinä opetuksen kontekstissa. Opettajan on myös tärkeää tiedostaa, että Suomessa jo pidempään asuneilla ja vasta Suomeen muuttaneilla maahanmuuttajaoppilailla on täysin erilaiset asemat ja lähtötilanteet koulunkäynnille. Suomessa jo jonkun aikaa asunut maahanmuuttajalapsi tuntee jo valmiiksi suomalaista koulujärjestelmää. (Arvonen ja muut, 2010, 36–37; Paavola & Talib, 2010, 121, 124–125.) Maahanmuuton ajankohdan lisäksi tilanteeseen vaikuttaa maahanmuuton tapa. Mikäli perhe on saapunut omasta tahdostaan siirtolaisena, uuteen maahan muuttaminen kannustaa myös lasta pärjäämään koulussa. Huomattavasti enemmän sopeutumisen haasteita kohtaavat pakolaisperheiden lapset, joilla on taustalla traumaattisia kokemuksia. (Paavola & Talib, 2010, 121.)

Maahanmuuttajaoppilaan on tärkeää tuntea kuuluvansa ryhmään positiivisella tavalla. Koulumenestykselle tärkeintä on oppilaan omien vanhempien tuki oman kulttuuritaustan vahvistamisessa uudessa yhteisössä. Kotoa saadusta kulttuurisesta itsevarmuudesta oppilas saa suojaa syr-

jinnän kokemuksilta vieraan kulttuurin keskellä. Tämä helpottaa olennaisesti maahanmuuttajaoppilaan koulunkäyntiä muun muassa vähentämällä stressiä ja nostamalla kouluun liittyvää itsetuntoa. (Paavola & Talib 2010, 121–123.)

Kouluissa on etnisiä hierarkioita ja erilaisiin kulttuureihin liittyviä odotuksia. Saatetaan olettaa stereotyyppisesti, että esimerkiksi vietnamilaistaustaiset oppilaat ovat ahkeria ja älykkäitä oppijoita. Monilla opettajilla on etnisyyteen liittyviä oletuksia tiedostamattaan. Maahanmuuttajien kokema syrjintä kouluissa vaikuttaa myös heidän tulevaisuuteensa opiskelun jälkeen. Syrjintä saa oppilaan kyseenalaistamaan oman tulevaisuutensa haaveet ja itsetuntonsa. Kun maahanmuuttaja tiedostaa omaan kulttuurityhmäänsä liittyvän vihamielisyyden yhteiskunnassa, se automaattisesti vaikuttaa hänen tulevaisuudennäkymiinsä. (Paavola & Talib, 2010, 121–123, 126.)

Yksi suurimmista haasteista, joita maahanmuuttajaoppilaat kohtaavat koulumaailmassa, on kielimuuri. Vanhempien koulutustaustalla ja kielitaidolla on merkitystä kielimuurin selättämisessä. Koulutetut ja kielitaitoiset maahanmuuttajavanhemmat pystyvät tukemaan lapsiaan koulunkäynnissä huomattavasti paremmin kuin vanhemmat, jotka eivät osaa puhua eivätkä lukea paikallista kieltä. Usein perheen sisarukset tukevat toisiaan tällaisissa tilanteissa, joissa maahanmuuttajaperheen vanhemmat eivät pysty tukemaan lapsiaan koulutyössä. (Paavola & Talib, 2010, 123.) Suuremman haasteen edessä ovat ensimmäisen polven maahanmuuttajat, joiden koulumenestys on selvästi huonompaa kuin kantaväestöön kuuluvien opiskelijoiden. Erityisen vahvasti ero näkyy EU-maiden ulkopuolelta saapuneiden ensimmäisen polven maahanmuuttajien koulumenestyksessä. (Kuusela ja muut, 2008, 148, 166, 184.)

Kielihaasteet vaikuttavat maahanmuuttajaoppilaiden tulevaisuudensuunnitelmiin ja jatkokouluttautumiseen peruskoulun jälkeen. Huomattavasti suurempi osa maahanmuuttajataustaisista oppilaista ei jatka ollenkaan toisen asteen koulutukseen, ja osa toisen asteen koulutukseen haakeutuvista puolestaan karsiutuu kielitesteissä. Tilastojen mukaan peruskoulun jälkeen lukio- koulutukseen jatkaa suhteutettuna selkeästi vähemmän ensimmäisen polven maahanmuuttajia kuin kantaväestöön kuuluvia oppilaita. Ammatillisen koulutuksen suhteen maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestöön kuuluvien oppilaiden määrä on suhteutettuna yhtä suuri. (Kuusela ja muut, 2008, 51, 149, 157, 160, 169, 185.)

Musiikki oppiaineena tarjoaa mahdollisuuksia kiertää kielimuurin haasteita. Taito- ja taideaineilla on merkittäviä etuja verrattuna esimerkiksi luonnontieteellisiin kouluaineisiin. Taito- ja

taideaineet eivät tarjoa valmiita ratkaisuja kielihaasteisiin, mutta ne tarjoavat hyödyllisiä apuvälineitä opettajalle. (Juvonen & Ruismäki, 2009, 29, 36–37.)

Taito- ja taideaineissa myös oppilaan, jolla ei ole kielitaitoa, on mahdollista saada onnistumisen kokemuksia. Onnistumisen kokemukset ja niiden yhteydessä positiivisen palautteen saaminen ovat erittäin tärkeitä, sillä niiden avulla voidaan nostaa oppilaan yleistä oppimismotivaatiota ja ne luovat myös kouluun positiivista ja turvallista ilmapiiriä oppimiselle. Koulussa tapahtuvat onnistumisen kokemukset ovat myös sosiaalisia saavutuksia ja myös muilta oppilailta positiivisen palautteen ja hyväksynnän saaminen on tärkeää. (Juvonen & Ruismäki, 2009, 29, 36–37.)

Täten onnistuminen taito- ja taideaineissa voi olla terapeutista ja voimauttavaa ja voi tehdä opiskelusta merkityksellistä. Taito- ja taideaineissa maahanmuuttajaoppilaan on mahdollista tehdä itsenäisiä päätöksiä, mikä lisää oppilaan minäpystyvyyden ja kontrollin tunnetta. Kun oppilas pystyy vaikuttamaan omaan oppimiseensa, se lisää motivaatiota ja oppimiseen liittyvää hyvinvointia. (Juvonen & Ruismäki, 2009, 36–37.)

Koska maahanmuuttajat tulevat usein myös hyvin erilaisista musiikkikulttuureista ja -järjestelmistä, heille voi olla haastavaa omaksua länsimaiseen musiikkijärjestelmän muotoja, joihin kantaväestöön kuuluvat oppilaat ovat kasvaneet. Apuvälineenä maahanmuuttajien opettamisessa musiikinopettaja voi käyttää laajalle levinneitä musiikintyyplejä, kuten länsimaista pop-musiikkia. (Juvonen & Ruismäki, 2009, 34.)

3.2 Katsomuksellinen monimuotoisuus

Suomalaiset koulut ovat katsomuksellisesti monimuotoisia. Se tarkoittaa sitä, että koulumaailmassa sekä opettajat että oppilaat edustavat useita erilaisia katsomuksia ja vakaumuksia.

Suomen uskonnollisuuden kenttää ei pysty täysin tarkastelemaan virallisten uskontokuntien tilastoista. Monen uskontokunnan edustajat eivät liity viralliseen uskonnolliseen yhdyskuntaan eikä uskontoja pystytä täysin tilastoimaan. Esimerkiksi muslimeista vain noin joka seitsemäs kuuluu johonkin islamilaiseen yhdyskuntaan. Uskonnollisen yhdyskunnan jäsenyydestäkään ei voida päätellä väestön uskonnollisuutta, sillä se ei kerro, tunteeko yksilö itsensä uskonnolliseksi. Esimerkiksi Suomen yleisimpään uskontokuntaan, Suomen evankelis-luterilaiseen kirkkoon kuuluminen on yleisesti ottaen yksilölle erittäin neutraali uskonnon ilmaisu. Evankelis-luterilaisen kirkon jäsenyyttä pidetään Suomessa lähestulkoon itsestäänselvyysnä, mutta vain noin 62% suomalaisista pitää itseään uskonnollisena. (Ketola, 2008, 347; Niemelä, 2003,

147, 219.) Kaikista uskonnollisimpien käsitykset moraalista ovat konservatiivisimpia ja vähemmän uskonnollisten liberaalimpia (Kääriäinen, 2003, 251).

Tämän vuosituhannen puolella Suomen uskontojen ja uskonnollisuuden kenttä on uudistunut. Uskonnollisuudesta on tullut entistä individualistisempaa ja suurien uskonnollisten liikkeiden auktoriteetti heikentynyt. Vaikka tämän vuosituhannen puolella väestön uskonnollisuus ei ole kasvanut, on uskonnollisten yhdyskuntien määrä kasvanut ja monipuolistunut merkittävästi. Tämä selittyy uskonnollisuuden individualistisoitumisen lisäksi maahanmuuton lisääntyneellä määrällä ja uskonnollisen informaationvälityksen kehityksellä. (Ketola, 2008, 86, 351, 338 – 339; Martikainen, 2015, 82.) Maahanmuuttajat ovat tuoneet mukanaan Suomeen monenlaisia uusia uskontoja ja myös vahvistavat jo Suomessa olemassa olevia katsomuksia. Uskonnon soveltamisessa uuteen ympäristöön tapahtuu uskonnollisten perinteiden sopeuttamista ja muokkaamista ympäröivään yhteiskuntaan sopivaksi. (Martikainen, 2015, 82.) Suomen katsomusten kentän monipuolistuminen ja yhteiskunnan maallistuminen ovat aiheuttaneet myös sen, että ihmiset eivät enää sitoudu yhtä vakaasti uskonnollisiin yhdyskuntiin ja kirkkoon (Anton, 2017, 44). Kokonaisuudessaan tilastoista on kuitenkin pääteltävissä, että uskonnollisuus ei ole katoamassa suomalaisesta yhteiskunnasta (Niemelä, 2003, 220).

Erilaisuuden kohtaamisen vaikeus on katsomuksien monimuotoisuuden suuri haaste. Uskontoon liittyvissä kysymyksissä ihmiset eivät useinkaan hyväksy erilaisuutta eivätkä pyri ymmärtämään monimuotoisuutta. (Paavola & Talib, 2010, 209.) Erilaisuuden kohtaaminen perustuu usein ennako-oletukseen, että erilaisuus on lähtökohtaisesti negatiivista ja haitallista, ja että erilaisuus on ulkoisesti tarkasteltava ja objektiivinen ominaisuus, jota on ulkopuolelta mahdollista määritellä. Katsomusten erilaisuutta tarkastellaan usein hyvin mustavalkoisesti lokeroimalla katsomuksia ääripäihin. (Rautionmaa, Illman & Latvio, 2017, 257.)

Kun puhutaan kouluissa tapahtuvasta uskonnonopetuksesta, puhutaan lähes poikkeuksetta evankelis-luterilaisen uskonnon opettamisesta, ja sivuutetaan muihin uskontoihin kuuluvat ja elämäkatsomustietoa opiskelevat lapset. Opettajan tulee kunnioittaa oppilaidensa kotiuskontoa ja tehdä tiivistä yhteistyötä vanhempien kanssa, jotta osaisi huomioida lapsen katsomuksen. Kouluissa on tärkeää huomioida oppilaiden erilaiset katsomukset positiivisella tavalla. (Paavola & Talib, 2010, 184, 208.)

Mikkolan (2018, 174) mukaan katsomusten väliseen dialogiin on olemassa kaksi eri näkökantaa. Ensimmäisen mukaan erilaisten katsomusten kohtaaminen on sitä helpompaa, mitä paremmin katsomusten edustajat ovat tietoisia omasta katsomuksestaan ja identiteetistään. Toisen

kannan mukaan se, että keskustelevat osapuolet eivät ole vielä täysin valmiita omien katsomuksellisten identiteettiensä kanssa, antaa tilaa katsomusten väliselle dialogille ja erilaisuuden ymmärtämiselle. Koulun kannalta ensimmäinen näkökanta puoltaa oppilaiden oman katsomuksen opettamista, kun taas toinen yhteisen katsomusaineen opettamista. (Mikkola, 2018, 174.) Uskontoon ja uskonnollisuuteen liittyvää kasvatusta tarvitaan, jotta yhteiskunnassa vallitsisi monikulttuurinen dialogi. Kulttuurien välinen rauhaisa yhdessäelö ja yhdenvertainen ihmisarvo syntyvät, kun ihmiset ovat tasavertaisia riippumatta uskonnollisista ja poliittisista mielipiteistään. (Weisse, 2007, 9, 21.)

3.2.1 Kristinusko, sen eri muodot ja koulu

Evangelis-luterilainen kirkko on Suomen yleisin uskontokunta, vaikka se on menettänyt viime vuosikymmeninä huomattavan määrän jäseniä. Vuonna 2015 evangelis-luterilaiseen kirkkoon kuului 72 prosenttia suomalaisista. Evangelis-luterilaisen kirkon vahva asema suomalaisessa yhteiskunnassa näkyy vahvasti esimerkiksi kalenterissamme kansallisina juhlapyhinä ja niihin liittyvinä perinteinä. Näkyvimpiä luterilaisen kalenterin juhlia Suomessa ovat joulukokous ja pääsiäisen. (Malkavaara, 2017, 61, 63.)

Itsenäisen Suomen aikana Suomen katsomusten kenttä ja yhteiskunnan toiminta on rakentunut periaatteellisesti uskonnonvapaudelle eikä evangelis-luterilaisen valtionkirkollisiin periaatteisiin. Evangelis-luterilainen kirkko on kuitenkin säilyttänyt valtionkirkollisia ominaisuuksiaan. (Malkavaara, 2017, 61.) Suomessa evangelis-luterilaisella kirkolla on lainsäädännöllinen erityisasema. Lainsäädännöllinen erityisasema on Suomen perustuslain 76. pykälässä eli kirkko-laissa, joka määrittelee autonomisen aseman evangelis-luterilaiselle kirkolle. Tämän lain mukaan myös työntekijät evangelis-luterilaisen kirkon palveluksessa omaavat virallisen virkamiesstatuksen. Ortodoksisella kirkolla on myös lainsäädännöllinen erityisasema Suomessa, mutta ortodoksisen kirkon työntekijöillä ole lain mukaista virkamiesstatusta. (Heikkonen, 2012, 555–557.)

Katsomuksellisen yhdenvertaisuuden kannalta minkä tahansa katsomuksen lainsäädännöllistä erityisasemaa valtiossa voidaan pitää ongelmallisena. Evangelis-luterilaisen kirkon merkitys ja asema Suomen valtiollisissa julkisissa rakenteissa ja toiminnassa on kuitenkin huomattavasti vähentynyt ajan myötä. (Heikkonen, 2012, 55–557.) Evangelis-luterilainen kirkko onkin vii-

meisen sadan vuoden aikana menettänyt huomattavasti poliittista valtaansa ja joutunut luopumaan vahvasta kulttuurisesta otteestaan suomalaisena valtakatsomuksena (Malkavaara, 2017, 61).

Jatkuvuus on evankelis-luterilaisen kirkon elinvoimaisuuden suuri haaste Suomessa ja myös muissa länsimaissa. Jatkuvasti yhä vähemmän suomalaisia kastetaan evankelis-luterilaisen uskontoon ja erityisesti nuoret ikäluokat tuntevat kirkon etäiseksi. Kristillistä kasvatusta ei pidetä yhtä tärkeänä kuin aiemmin. (Malkavaara, 2017, s. 61–62.) Evankelis-luterilainen kirkko on jäsenkadollaan menettämässä enemmistöstatuksen Suomessa (Malkavaara, 2017 s. 61).

Kouluissa kristityt oppilaat joutuvat toisinaan osallistumaan omalle uskon suunnalleen vieraan musiikin harjoittamiseen (Kukko, 2014, s. 123). Nurmimäen (2014, s. 130) mukaan suomalaiset musiikkikasvattajat ottavat huomioon opetuksessaan kristittyjen arvomaailman hyvin huomioon, ja tämän takia Suomessa kristityt oppilaat voivat osallistua musiikinopetukseen suhteellisen hyvin ilman ristiriitoja oman vakaumuksen kanssa.

Vaikka ortodoksisella kirkolla on institutionaalisesti erityisasema valtionkirkkona Suomessa, on se silti pienen vähemmistön uskonto ja vieras katsomus suurelle osalle suomalaisista. Suomessa on noin reilut seitsemänkymmentä tuhatta ortodoksia, joista virallisesti ortodoksisen kirkon jäseniä on kuusikymmentätuhatta. (Metso, 2017, s. 27.)

Ortodoksit joutuvat kohtaamaan usein stereotyyppittelyä ja rasistisia asenteita valtaväestön puolelta. Monet yhdistävät mielessään ortodoksisuuden venäläisyyteen. Ortodokseja saatetaan kutsua loukkaavasti esimerkiksi ryssiksi ja kuvainpalvojiksi. (Paavola & Talib, 2010 s. 15–16, 174.)

Ortodoksiuskontoon kuuluvat lapset tulevat yleensä hyvin erilaisista perheistä, joissa uskontoon liittyvät tavat ja käytännöt vaihtelevat. Tämän vuoksi opettajan on hyvä keskustella oppilaan vanhempien kanssa asioista, joista opettajan tulisi olla tietoinen suunnitelllessaan esimerkiksi koulussa vietettäviä juhlapyhiä. (Paavola & Talib, 2010. s. 183.)

Evankelis-luterilaisen ja ortodoksisen kirkon jälkeen Suomen kolmanneksi suurin rekisteröity uskonnollinen yhdyskunta on Jehovan todistajat (Hulkkonen, 2017, s. 148). Jehovan todistajien arvomaailma ja toimintasäännöt poikkeavat monin tavoin Suomen valtaväestöstä. Valtaväestöllä on ollut usein vaikeuksia ymmärtää Jehovan todistajien elämäntyyliä ohjaavia periaatteita. Jehovan todistajat eivät osallistu moniin yhteiskunnallisiin ja kansallisiin toimiin, kuten esimer-

kiksi politiikkaan, kansallisiin ja kristillisiin juhlapäiviin tai hyväntekeväisyysjärjestöjen toimintaan. (Hulkkonen, 2017, s. 149; Paavola & Talib, 2010, s. 216.) Tämän päivän Suomessa Jehovan todistajien haasteet liittyvät ryhmän jäsenmäärän elinvoimaisuuden laskemiseen ja yhdyskunnan saamaan yleiseen kielteiseen julkisuuteen (Hulkkonen, 2017, s. 154–155).

Jehovan todistajat näkevät oman katsomuksensa ainoana oikeana kristinuskon muotona eivätkä he hyväksy muita uskontoja (Hulkkonen, 2017, 151). Ajan mittaan Jehovan todistajien suvaitsevaisuus ja ymmärrys muita kohtaan on kuitenkin laajentunut monimuotoisuuden ja maahanmuuton lisääntyttyä yhteiskunnassa (Paavola & Talib, 2010, 216). Gallup Ecclesiastica -kyseilyn (Kirkon tutkimuskeskus, 2011) mukaan suomalaiset suhtautuvat negatiivisesti Jehovan todistajien kaltaisiin katsomuksiin, joiden suhtautuminen erilaisuuteen ympäröivässä yhteiskunnassa on kielteistä (Hulkkonen, 2017, 154–155).

Jehovan todistajat ovat varhaiskristillisen seurakunnan jatkajia, ja koska alkukristilliset eivät juhlineet kristillisiä juhlia, ei niiden juhliminen kuulu myöskään Jehovan todistajien tapoihin. Juhlapyhistä mitään yleisiä kristillisiä juhlapyhiä ei vietetä, kuten esimerkiksi joulua tai pääsiäistä, mutta myös syntymäpäivien ja uudenvuoden juhliminen on Jehovan todistajille kiellettyä. Jehovan todistajat kuitenkin kunnioittavat muiden ihmisten syntymäpäivien juhlintaa. Itse juhlien lisäksi niihin kuuluvaan lahjojen antamiseen ja saamiseen katsotaan liittyvän ahneutta, mikä on ristiriidassa Jehovan todistajien arvomaailman kanssa. Jehovan todistajat saattavatkin antaa lahjoja lapsilleen jonain muuna päivänä kuin heidän syntymäpäivinään. Joulun viettämättömyyttä Jehovat todistajat perustelevat sillä, että heidän näkemyksensä mukaan Jeesuksen syntymäpäivä on sattumanvaraisesti sijoitettu joulukuun 25. päivälle. Myös joulun tarina lahjoja tuovasta joulupukista on ristiriidassa Jehovien todistajien arvojen kanssa, sillä sitä ei pidetä totena, eivätkä Jehovan todistajat halua kasvattaa lapsiaan valehtelemaan. (Paavola & Talib, 2010, 221–222.)

Juhlapäivät ovat koulujen vuodenkierrossa erittäin näkyvä osa, joten luonnollisesti Jehovan todistajien suhtautuminen juhlapäiviin näkyy myös kouluissa. Opettajan on hyvä olla tietoinen, jos hänen oppilaissaan on Jehovan todistajia. Kouluissa uskonnon kanssa ristiriidassa olevien tekijöiden takia osa Jehovan todistajista järjestää lapsilleen kotiopetuksen. Olisi myös tärkeää, että kouluissa olisi tietoa Jehovan todistajien arvomaailmaan liittyvistä tärkeistä tekijöistä, jotta ne osataan ottaa huomioon. Esimerkiksi juhlapäiviin liittyvä musiikki on Jehovan todistajilta kielletty, mutta muu musiikki on heille sallittua kouluissa (Paavola & Talib, 2010, 15–16, 221–223.) Juhlapäivien lisäksi koulussa ristiriidassa Jehovan todistajien arvomaailman kanssa ovat

esimerkiksi erilaiset kilpailutilanteet, seksuaalikasvatus ja evoluutioteoriaan liittyvät asiat (Hulkkonen, 2017, 153).

Kristinuskon herätysliikkeet ovat suosittuja ja elinvoimaisia ja niiden vaikutuspiiriin kuuluu huomattava osa suomalaisista. Joka kymmenes suomalaisista kuuluu johonkin kristinuskon herätysliikkeeseen ja joka kymmenes puolestaan kokee vakaumuksessaan olevan vaikutteita eri herätysliikkeistä, vaikka ei virallisesti kuulu sellaiseen. Usein saman perheen ja suvun jäsenet kuuluvat samaan herätysliikkeeseen ja herätysliikkeiden jäsenyys suvussa periytyy. Herätysliikkeet eivät ole olennaisesti muuttaneet ajan myötä arvojaan ja opetuksiaan samalla kun niitä ympäröivä yhteiskunta on modernisoitunut. Herätysliikkeiden arvojen kohtaaminen nyky-yhteiskunnan arvomaailmojen kanssa nostaa usein herätysliikkeet puheenaiheeksi tiedotusvälineisiin asti. Herätysliikkeiden aktiivisuus näkyy muun muassa niiden suurissa kesätapahtumissa. (Salomäki, 2017, 69, 71, 73.)

Pohjoismaiden suosituin luterilainen herätysliike on lestadiolaisuus. Lestadiolaisuus on konservatiivinen luterilaisuuden sisäinen herätysliike, joka on syntynyt 1800-luvun puolivälissä. Lestadiolaisuus on Pohjoismaissa syntyneistä herätysliikkeistä laajimmalle levinnyt, ja lestadiolaisia on Pohjoismaiden lisäksi pääasiassa Pohjois-Amerikassa, Venäjällä ja Virossa. Pohjoismaissa lestadiolaisuus toimii evankelis-luterilaisen kirkon sisällä ja lestadiolaiset ovat evankelis-luterilaisen kirkon jäseniä. Lestadiolaisuuden eri suuntauksia lestadiolaisuuden ja vanhoillislestadiolaisuuden lisäksi ovatmyös esikoislestadiolaisuus ja rauhansanalaisuus. (Paavola & Talib, 2010, 200–201.)

Kristinuskon herätysliikkeet ovat aktiivisimpia Väli-Suomessa. Suurimmassa osassa seurakuntia Pohjanmaalla, Kainuussa ja Savossa on herätysliiketoimintaa. Suomen koulujen kentällä lestadiolaisuus näkyy eniten Pohjois-Suomen kouluissa. (Salomäki, 2017, 69; Paavola & Talib, 2010, 15–16.)

Toiminnaltaan kaikista aktiivisin herätysliike Suomessa on vanhoillislestadiolaisuus. Vanhoillislestadiolainen herätysliike sekä järjestää eniten toimintaa, mutta myös sen jäsenet osallistuvat sen toimintaan kaikista aktiivisimmin verrattuna muihin herätysliikkeisiin. 84% vanhoillislestadiolaisista osallistuu herätysliikkeen toimintaan joka viikko. (Salomäki, 2017, 69– 70, 73.) Vanhoillislestadiolaisuus on eniten alle 25-vuotiaiden elämässä vaikuttava herätysliike. Suomessa on vanhoillislestadiolaisia noin 120 000 (Tikka, 2017, 41).

Lestadiolaisen kasvatuskäsityksen mukaan kasvatuksen tavoitteena on hyvät käytöstavat sekä hyvä itsetunto, itsenäisyys, empaattisuus ja itsehillintätaidot. Lestadiolaisille on tärkeää muiden ihmisten kunnioittaminen heidän katsomuksestaan riippumatta. (Paavola & Talib, 2010, 207.)

Lestadiolaisen kasvatuksen tavoitteena on välttää siveetöntä elämää. Lestadiolaiset eivät saa tanssia tai kuunnella uskonnollisuuden kanssa ristiriidassa olevaa musiikkia. Myös television katsominen ja kilpaurheilun harrastaminen on kiellettyä. Hyvään kasvatukseen lestadiolaisen kasvatuskäsityksen mukaan kuuluu se, että lestadiolaiskodeissa keskustellaan paljon ja perustellaan käytettyjä kasvatustekniikoita ja aatteita. (Paavola & Talib, 2010, 207.) Vanhoillislestadiolaisen kasvatuksen lähtökohtana on vanhoillisluterilainen näkemys perisyysnäkökulmasta eli siitä, että ihminen on taipuvainen tekemään pahaa. Kasvatuksen tavoitteena on pahan poistaminen. (Häggman, 1994, 141; Paavola & Talib, 2010, 206.)

Vanhoillislestadiolaisilla on sääntöjä ja ohjeita erilaisten musiikkilajien suhteen. Nuorten vanhoillislestadiolaisten ei tulisi kuunnella maallista pop- ja viihdemusiikkia. Vanhoillislestadiolaisten hyväksynnän musiikin vaikutus on positiivista ja voimaannuttavaa kun taas vääränlainen musiikki negatiivista ja rappeuttavaa. (Nykänen 2012, 45; Hakulinen, 2014, 13.) Musiikkilajien lajittelua perustellaan Raamatun Psalmien teksteillä (Heikkilä, 2014, 24).

Lestadiolaisuus herättää paljon kysymyksiä suomalaisessa koulukasvatuksessa (Paavola & Talib, 2010, 15–16). Aiemmin lueteltujen lestadiolaisuuden kanssa ristiriidassa olevien asioiden takia lestadiolaiset eivät yleensä osallistu kouluissa tilaisuuksiin, joissa esimerkiksi tanssitaan tai katsotaan elokuvia. Tällöin opettaja keskustelelee asiasta lapsen huoltajien kanssa. Lestadiolaisperheille on tärkeää käsitellä tällaiset koulussa tapahtuneet ristiriidat ensin kotona ja käydä yhdessä läpi lapsen kanssa, miksi koulun tilaisuuksista jäädään pois. Perheille on tärkeää saada lapsi ymmärtämään poissaolon taustalla olevat syyt eikä vain kieltää selittämättä tilannetta lapselle. (Paavola & Talib, 2010, 209.)

3.2.2 Islam, sen eri muodot ja koulu

Islam on yksi suurista maailmanuskonnoista. Suomessa on noin 65000–70000 muslimia (Pauha, Onniselkä & Bahmanpour, 2017, 105). Muslimien kulttuurin yhteisiä tekijöitä ja ominaisuuksia on haastavaa määritellä, sillä muslimit ovat hyvin heterogeeninen uskonnollinen ryhmä (Lehtinen, 2008, 84). Tätä kuvastaa se, että myöskin rekisteröityjä islam-yhdyskuntia on Suomessa paljon. Vuonna 2009 näitä uskonnollisia yhdyskuntia oli rekisteröity Suomessa 27

kappaletta ja vuoteen 2015 mennessä niihin kuului noin 13 000 jäsentä. (Paavola & Talib, 2010, 87; Pauha, Onniselkä & Bahmanpour, 2017, 105.) Suurimpia rekisteröityjä yhdyskuntia ovat Helsinki Islam Keskus, Suomen Islamilainen Yhdyskunta ja Tampereen Islamin Yhdyskunta. Oikeaa määrää islamilaisten yhdyskuntien määrästä Suomessa on vaikeaa laskea, sillä suuri osa ei toimi virallisena rekisteröitynä uskonnollisena yhdyskuntana vaan yhdistyksenä. Myös Suomen muslimien määrää on vaikeaa laskea, sillä suuri osa ei kuulu mihinkään rekisteröityyn uskonnolliseen yhdyskuntaan. (Pauha, Onniselkä & Bahmanpour, 2017, 105.)

Suomen moninainen muslimiväestö voidaan jakaa muutamaan kategoriaan. Vanhin islamilainen yhdyskunta Suomessa ovat tataarit, joilla on kansallisen vähemmistön status Suomessa. (Paavola & Talib, 2010, 87; Pauha, Onniselkä & Bahmanpour, 2017, 110). Heidän lisäksi on olemassa siirtolaismuslimeita, ja käännynnäismuslimeita sekä toisen polven maahanmuuttajamuslimeja. Tataarien vakiintunut asema Suomessa on toiminut positiivisena mallina siirtolaismuslimeille. (Pauha, Onniselkä & Bahmanpour, 2017, 110.)

Suurin osa Suomen ja EU-alueen muslimeista on maahanmuuttajia. Vaikka näin on, tulee muistaa, että islam on katsomus eikä kansalaisuus. Usein luullaan virheellisesti, että kaikki Suomen muslimit olisivat maahanmuuttajia. Suomeen on kohdistunut viimeisen parin kymmenen vuoden ajan useita muuttoaaltoja muslimimaista. Huomattava osa Suomen muslimeista on ensimmäisen polven maahanmuuttajia ja seuraavan polven maahanmuuttajien määrä kasvaa jatkuvasti. Vuonna 2015 alkanut suuri turvapaikanhakijoiden aalto Syyriasta ja Irakista toi Suomeen paljon uusia muslimeja. (Pauha, Onniselkä & Bahmanpour, 2017, 105–106, 110, 113.) Tätä aiemmin muuttoaaltoja on ollut muistakin muslimimaista Lähi-Idästä, Aasiasta, Afrikasta ja entisen Jugoslavian alueelta (Lehtinen, 2008, 84; Paavola & Talib, 2010, 87).

Vuoden 2015 muuttoaaltoa edeltänyt suuri muuttoaalto oli 1990-luvun alussa, jonka jälkeen muslimimaahanmuuttajia on tullut Suomeen jatkuvasti enemmän. Vielä 1990-luvun alussa Suomessa oli noin 1000 muslimia, mutta viimeisen muutaman vuosikymmenen aikana Suomen muslimien määrä on lähestulkoon satakertaistunut. Vaikuttaa siltä, että muslimiväestön määrän kasvu ei ole myös tyrehtymässä tulevaisuudessa. Huikean nopea muslimiväestömäärän kasvuvauhti ja vuoden 2015 muuttoaalto ovat herättäneet paljon keskustelua muslimeista Suomessa. (Pauha, Onniselkä & Bahmanpour, 2017, 105, 113.)

Se, että suurin osa Suomen muslimeista on maahanmuuttajia, näkyy siinä, että muslimeihin liittyvä keskustelu on integrointipainotteista ja liittyy Suomeen kotouttamiseen (Pauha, Onni-

selkä & Bahmanpour, 2017, 110). Suuri osa Suomen muslimeista on saapunut Suomeen pakolaisena tai turvapaikanhakijana ja heidän sosioekonominen statuksensa on alhaisempi kuin suomalaisen kantaväestön. Köyhyys ja työllistymisen haasteet ovat suuri haaste Suomen muslimille integroitumiselle Suomalaiseen yhteiskuntaan. (Paavola & Talib, 2010, 87.)

Muslimeita ryhmänä usein kohdellaan yleistävästi ja heitä uskonnollistetaan, eli heidän kulttuuriaan tarkastellaan vain uskonnon kautta. Uskonnollistettaessa ei oteta huomioon esimerkiksi ryhmän sisäisiä yksilöiden välisiä eroja, sosioekonomista statusta tai koulutukseen liittyviä tekijöitä. (Paavola & Talib, 2010, 14, 92; Martikainen, 2008, 66–67.) Uskonnollistaminen näkyy Suomessa tiedotusvälineissä ja yleisessä keskustelussa. Mediassa usein uskonnollistetaan myös kansallisuuksia, joiden edustajat ovat muslimeja. Uskonnollistaminen johtuu globaalista islamin politisoitumisesta, jonka luomat mielikuvat leimaavat Suomessakin muslimeja. (Martikainen, 2008, 65–67; Paavola & Talib, 2010, 91–92) Mediatutkimusten mukaan asenteisiin muslimeja kohtaan vaikuttaa kielteisesti se, että tiedotusvälineissä yhdistetään islam kansainvälisiin terroritekoihin ja väkivaltaan. (Pauha, Onniselkä & Bahmanpour, 2017, 112)

Muslimit kohtaavat Suomessa paljon ennakkoluuloja ja negatiivista suhtautumista. Negatiivinen suhtautuminen polveutuu siitä, että suomalaisille islam näyttäytyy vieraana ja suomalaisuudesta poikkeavana erilaisuutena. Suomalaiset suhtautuvat islamiin huomattavasti kielteisemmin kuin muihin maailmanuskontoihin. Tutkimusten mukaan viisikymmentä prosenttia suomalaisista suhtautuu jossain määrin kielteisesti islamiin. Kyselytutkimuksen (Jaakkola, 2005, 117.) mukaan joka neljäs on sitä mieltä, että Suomessa muslimien uskonnonharjoittamista ei tulisi sallia, sillä se uhkaa suomalaista kulttuuria. Vihapuhe muslimeja kohtaan on yleistynyt sosiaalisen median ja internetin saavuttaessa laajan yleisön. (Pauha, Onniselkä & Bahmanpour, 2017, 112–113.)

Negatiivinen suhtautuminen vaikuttaa myös muslimimaahanmuuttajien kotoutumiseen ja tulevaisuudennäkymiin Suomessa. Vaikka Suomessa on asunut muslimeja satojen vuosien ajan, vallitsee Suomessa yleistä islamvihamielisyyttä. Ensimmäisen polven muslimimaahanmuuttajat saattavat kokea, ettei heitä koskaan tulla täysin hyväksymään Suomessa. Toisen polven maahanmuuttajamuslimit ja Suomessa syntyneet muslimit kokevat myös samaa vihamielisyyttä. Suomalaisen yhteiskunnan suuri tulevaisuuden haaste on saada muslimit hyväksytyksi osaksi yhteiskuntaa. Nuorten muslimien sulkeminen yhteiskunnan ulkopuolelle saattaa pahimmillaan aiheuttaa yhteiskunnallisten ongelmien ohella radikalisoitumista. (Pauha, Onniselkä & Bahmanpour, 2017, 112–114.)

Koulu on avainasemassa muslimien yhdistämisessä suomalaiseen yhteiskuntaan. Muslimeilla on ollut mahdollisuus valita kouluissa oman uskontonsa opetus 90-luvun alusta asti. Uuden opetussuunnitelman tavoitteena on sekä uskontojen välisen että uskonnon sisäisen monimuotoisuuden dialogin kehittäminen. Oman uskonnon oppiminen voi siis tukea muslimien vähemmistöidentiteettiä ja tasapainottelua valtakulttuurin ja oman katsomuksen välillä. (Pauha, Onniselkä & Bahmanpour, 2017, 111.) Islamin opetuksen valitsevien määrä kouluissa on suuressa nousussa ja oppilasmäärät ovat jo ohittaneet ortodoksiseen uskonnonopetukseen osallistuvien oppilaiden määrän (Paavola & Talib, 2010, 95–96). Muslimiperheet kunnioittavat paljon koulutusta (Lehtinen, 2008, 84–85; Paavola & Talib, 2010, 94).

Kouluissa tulee ottaa huomioon muslimiperheiden vakaumukselliset arvot. Vakaumuksen taso vaihtelee perheittäin ja eri perheillä on erilaisia toiveita siitä, miten heidän uskontonsa otetaan huomioon kouluissa. (Lehtinen, 2008, 85; Paavola & Talib, 2010, 94.) Suomessa koulut huomioivat muslimeja muun muassa järjestämällä heille erillisiä rukoustitiloja (Pauha, Onniselkä & Bahmanpour, 2017, 109). Koulut järjestävät myös muslimiille ruokailun heille sopivan ruokavaliion mukaan ja järjestävät vaihtoehtoisia tilaisuuksia kouluissa olevien kristillisten tilaisuuksien rinnalle. Alkuperältään kristillisten juhlien kuten joulun ja pääsiäisen viettämisestä kouluissa tulee tiedottaa muslimiperheitä, sillä muslimit eivät mielellään osallistu kristillisiin juhliin. (Lehtinen, 2008, 85; Paavola & Talib, 2010, 94–95.)

Osa muslimista kohtaa katsomuksellisia ristiriitaisuuksia myös musiikintunneilla. Osa muslimista suhtautuu kielteisesti kaikkeen musiikkiin, osa vain sellaiseen musiikkiin, joka käsittelee katsomuksen kanssa ristiriidassa olevia asioita. Erityisjärjestelyitä tulee tehdä, mikäli oppilaiden vanhemmat niitä pyytävät. On tärkeää, että oppilaita ei pakoteta toimimaan katsomuksensa vastaisesti esimerkiksi laittamalla heitä soittamaan tai laulamaan uskonnon kanssa ristiriidassa olevaa materiaalia. Opettajan tulee keskustella tällaisessa tilanteessa oppilaan vanhempien kanssa ja sopia heidän kanssaan kaikille sopivasta tavasta, jolla oppilas voi suorittaa musiikin tarvittavan oppimäärän. (Mikkola, 2018, 175; Paavola & Talib, 2010, 94–95, 125.)

3.3 Opetukseen liittyvät oikeudet, lait ja ohjeistukset

Koulutuksella on suuri merkitys kulttuurisesti ja katsomuksellisesti moninaisessa yhteiskunnassa, jossa erilaiset ryhmät tasapainottelevat oman kulttuurinsa ja yhteiskunnan asettamien raamien välillä (Mikkola, 2018, 173). Perusopetuksen käytänteitä säätelee perusopetuslaki (628/1998) ja opetuksen kannalta erityisen merkityksellisiä ovat myös Suomen perustuslaki

(731/1999) ja yhdenvertaisuuslaki (1325/2014). Katsomuksiin liittyvistä asioista koulutuksessa säädetään uskonnonvapauslaissa (2003/453, § 6). Opetussuunnitelma määrittelee opetuksen arvopohjan ja raamit opetuksen sisällölle ja sitä käsitellään kulttuurisen moninaisuuden näkökulmista luvussa 3.3.1.

Monikulttuurisen yhteiskunnan edellytyksenä on, että kaikilla yhteisön jäsenillä on yhdenvertaiset oikeudet ja velvollisuudet. Erilaiset kulttuuriset, rodulliset tai etniset taustat eivät saa vaikuttaa siihen, miten yksilöitä tai ryhmää kohdellaan yhteiskunnan jäsenenä. Yhtenäiset oikeudet ja velvollisuudet luovat yhdenvertaisuutta ja kunnioitusta yhteisön jäsenten välille. (Tirri & Kesola, 1998, 233.)

Monikulttuurisessa yhteiskuntafilosofiassa on herättänyt keskustelua se, tarvitsevatko vähemmistöryhmät enemmän erityisoikeuksia kuin valtaväestöön kuuluvat. Osan mielestä vähemmistökulttuurit tarvitsevat positiivista erityiskohtelua, sillä demokratia toteuttaa vähemmistöä syrjiviä enemmistöpäätöksiä. Osan mielestä taas aitoa oikeudenmukaisuutta on se, että kaikilla kulttuurisilla ryhmillä on tasavertaiset oikeudet. (Mikkola, 2018, 171.) Suomessa yhdenvertaisuuslaki oikeuttaa sellaisen positiivisen erityiskohteluun, jonka tavoitteena on syrjinnän ehkäiseminen ja yhdenvertaisuuden edistäminen (Yhdenvertaisuuslaki, 1325/2014, 9§).

Yhdenvertaisuus on ajankohtainen teema koulutuksessa. Vuonna 2016 voimaan astuneen yhdenvertaisuuslain (1325/2014) myötä kaikkien Suomen oppilaitosten tuli tehdä oma yhdenvertaisuussuunnitelma vuoden 2017 aikana. Näitä suunnitelmia tulee myös päivittää ja niiden toteutumista tulee arvioida säännöllisesti. (Ylikoski, 2017, 167.)

Uskonnonvapaus on ihmisoikeus, joka kuuluu kaikille (Seppo, 2003, 9). Koulukasvatus vahvistaa uskonnonvapauden toteutumista (Sorsa, 2017, 234). Uskonnon- ja omantunnonvapauslain mukaan Suomen kouluissa tarjottava opetus on tunnustuksetonta. Koulun muu toiminta voi kuitenkin sisältää tunnustuksellista toimintaa. Tunnustuksellisissa tilaisuuksissa on järjestettävä vaihtoehtoisia ohjelmia vähemmistökatsomuksille ja uskontokuntiin kuulumattomille (Suomen perustuslaki 11§; Mikkola, 2018, 176.) Yhdenvertaisuuspykälä puolestaan kieltää syrjimisen uskonnon perusteella (Suomen perustuslaki 6§). Lakipykälät antavat tulkinnanvaraiset lähtökohdat uskonnonvapauden toteuttamiseksi (Heikkonen, 2012, 554), joten opettajien omalla harkinnalla on oletettavasti suuri merkitys uskonnonvapauden toteuttamisessa kouluissa.

Koulun juhlat herättävät keskustelua niiden tunnustuksellisuudesta. Perustuslakivaliokunnan tämänhetkinen tulkinta on, että koulun vuodenkiertoon kuuluvat juhlat kuuluvat suomalaiseen perinteeseen, ja niiden merkitys on päättäjäisten, jatkuvuuden ja tradition juhlistamisessa. Perustuslakivaliokunnan vuoden 2003 lausunnon mukaan yksittäisen virren laulaminen ei tee koulun tilaisuudesta uskonnonharjoitusta. (Seppo, 2003, 188.) Tätä eduskunnan kantaa koulun perinteisistä juhlista on kuitenkin tulkittu ristiriitaisesti ja koulujen yhteisistä juhlista on vaadittu vapautuksia uskonnonvapauteen vedoten (Seppo, 2008, 108). Myös juhlien suhteen oppilaiden ei ole pakollista osallistua tunnustukselliseen toimintaan kouluissa ja oppilaiden kanssa on mahdollista sopia erilaisista vaihtoehtoisista järjestelyistä. Monet vähemmistökatsomustaustaiset oppilaat haluavat ottaa osaa koulun vuoden kaikkiin juhliin. (Mikkola, 2018, 176.)

Nykyisessä vuoden 2003 uskonnonvapauslaissa kirjattiin positiivinen oikeus oman uskonnon opetukseen (Seppo, 2008, 117). Vain rekisteröidyt uskonnonryhmät ovat oikeutettuja oman katsomuksensa opetukseen oppilasmäärän täytyessä. Tätä julkisen koululaitoksen käytäntöä uskonnonopetuksesta on pidetty ongelmallisena, sillä oppilaan omaa henkilökohtaista tahtoa opetukseen ei huomioida. (Heikkonen, 2012, 558.) Myös YK:n lapsien oikeuksien 12. artiklan mukaan lapsella on oikeus ilmaista oma näkemyksensä kaikissa lasta koskevissa asioissa (Hokkanen, 2011, 49). Vain kristinuskon sisäiset kirkkokunnat huomioidaan uskonnonopetuksessa oman katsomuksen opetuksessa. Esimerkiksi islamin opetus kouluissa on ”yleisislamia” eikä islamin eri suuntauksia huomioida oman katsomuksen opetuksen saamisessa. (Koikkalainen, 2010, 65.)

Vuoden 2003 uskonnonvapauslaki selvensi uskonnonopetuksen luonnetta kouluissa (Kuukka, 2009, 111). Vuoteen 2003 asti uskonnonopetus oli Suomen kouluissa tunnustuksellista. Tunnustuksellinen uskonnonopetus korvattiin tällöin termillä ”oman uskonnon opetus” (Seppo, 2008, 117). Tunnustuksellista opetusta kritisoitiin siitä, että se keskittyi henkilökohtaisen uskon ilmaisemiseen eikä uskonnollisen ryhmän tavoitteiden palveleminen ole yleissivistävän koulutuksen tavoitteiden mukaista (Pyysiäinen, 2000, 6).

Suomen oman uskonnon opetuksen järjestelmää pidetään erityisesti vähemmistötaustaisia oppilaita tukevana järjestelynä. Oman uskonnon opetuksen katsotaan tukevan erilaisista katsomuksellisista taustoista tulevien oppilaiden identiteetin positiivista kehittymistä ja oppilaiden kunnioitusta toisiaan kohtaan. (Sorsa, 2017, 224, 234.) Suomalaisessa kouluopetuksessa koe-

taan tärkeäksi antaa tietoa uskonnoista ja katsomuksista oppilaille. Asianmukaisen tiedon välittämisen kouluissa arvellaan vaikuttavan ennaltaehkäisevästi uskonnollisesti fanaattisen ääriajattelun kehittymiseen. (Mikkola, 2018, 175; Sorsa, 2017, 224.)

3.3.1 Monimuotoisuus perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Koulujen opetussuunnitelmissa tulisi ottaa huomioon monikulttuurisuus. Sekä paikallisten että kansallisten opetussuunnitelmien tulisi sisältää kaikkien koulussa edustettujen kulttuuristen ja katsomuksellisten ryhmien huomiointia. Opetussuunnitelmassa tulisi heijastua yhteiskunnassa vallitseva monimuotoisuus ja koulujen monikulttuuriset oppilaat. Tasa-arvoa tulisi kehittää koulutuksen opetussuunnitelmassa, sillä eri kulttuuritaustaiset oppilaat kokevat koulussa paljon epäyhtenäisyyttä. (Paavola & Talib, 2010, 229.) Monikulttuurisuutta koskevat korkealentoiset tavoitteet sysäävät usein syrjään henkilökohtaisten kokemusten merkityksen opetussuunnitelmassa (Verma, 1994, 60–65, 71.)

Nieton (2018) mukaan opetussuunnitelman muodostamisen tapa on tärkeä eri kulttuuriryhmien koulumenestyksen kannalta. Monikulttuurisen opetussuunnitelman tavoitteiden pitäisi koskea kaikkea opetusta ja kaikkia oppilaita. (Nieto, 2018, 20, 99–100.) Erilaisten ryhmien statusarvo yhteiskunnassa voi vaikuttaa opetussuunnitelmien sisältöjen muodostamiseen ja tavoitteiden asetteluihin (Nieto, 2000, 96; Banks, 2013, 18–19). Opetussuunnitelmaa laatii yleensä pieni ryhmä ihmisiä, joka koostuu yleensä yhteiskunnan valtakulttuurin edustajista. Vähemmistöjen näkökulmia eivät siis välttämättä edusta opetussuunnitelmatyössä vähemmistöjen edustajat itse. Hyvin usein valtaväestön edustajat päättävät vähemmistökulttuurien edustajien asioista ja tämä heijastuu myös koulujen opetussuunnitelmissa. Vähemmistöön kuuluvien oppilaiden kannalta olisi tärkeää, että opetussuunnitelmassa huomioitaisiin erilaisten vähemmistöjen taustat ja tarpeet. (Paavola & Talib, 2010, 13, 230.)

Myös Suomen perusopetuksen opetussuunnitelmaa on arvosteltu yksikulttuuriseksi ja siinä esitettyjä monikulttuurisia lähestymistapoja on kritisoitu (Dervin ja muut, 2012, 2–3; Mansikka ja muut, 2018, 59–76). Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvopohjassa puhutaan monikulttuurisuuden hyväksymisestä. ”Hyväksyminen” terminä sai kritiikkiä, sillä se ei ilmaisuna saa monikulttuurisuutta vaikuttamaan toivottavalta opetussuunnitelman arvopohjassa. (Kuukka, 2009, 110–111.)

Tällä hetkellä käytössä olevia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita vuodelta 2016 on kuitenkin uudistettu ja kehitetty monikulttuurisuuden näkökulmasta. Yksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvopohjan avainteemoista on kulttuurinen, katsomuksellinen ja kielellinen monimuotoisuus. (Opetushallitus, 2014; Mansikka ja muut, 2018, 59–76.) Näin voimassa olevassa opetussuunnitelmassa puhutaan kulttuurisesta moninaisuudesta rikkautena opetuksen arvopohjassa:

”Perusopetus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle. Se on muodostunut ja muotoutuu eri kulttuureiden vuorovaikutuksessa. Opetus tukee oppilaiden oman kulttuuriidentiteetin rakentumista ja kasvua aktiivisiksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan ja yhteisössään sekä kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan. Samalla opetus vahvistaa luovuutta ja kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta, edistää vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja niiden välillä ja luo siten pohjaa kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle.

Eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat ihmiset kohtaavat toisensa perusopetuksessa ja tutustuvat monenlaisiin tapoihin, yhteisöllisiin käytäntöihin ja katsomuksiin. Asioita opitaan näkemään toisten elämäntilanteista ja olosuhteista käsin. Oppiminen yhdessä yli kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajojen luo edellytyksiä aidolle vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle. Perusopetus antaa perustan ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen ja rohkaisee toimimaan myönteisten muutosten puolesta.” (Opetushallitus, (2014, s. 16.)

Aikaisempiin opetussuunnitelmiin verrattuna kulttuurinen monimuotoisuus on saanut selkeästi merkittävemmän roolin opetussuunnitelmassa, ja opetussuunnitelmassa korostetaan avoimuutta kulttuurista moniarvoisuutta kohtaan. (Opetushallitus, 2014; Mansikka ja muut, 2018, 59–76.) Näin perusopetuksen opetussuunnitelmassa määritellään kulttuurinen moninaisuus osana koulujen toimintakulttuuria:

”Koulu oppivana yhteisönä on osa kulttuurisesti muuntuva ja monimuotoista yhteiskuntaa, jossa paikallinen ja globaali limittyvät. Erilaiset identiteetit, kielet, uskonnot ja katsomukset elävät rinnakkain ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Oppivassa yhteisössä kotikansainvälisyys on tärkeä voimavara. Yhteisö arvostaa ja hyödyntää maan kulttuuriperintöä ja kansalliskieliä sekä omaa ja ympäristön kulttuurista, kielellistä, uskonnollista ja katsomuksellista monimuotoisuutta. Se tuo esiin saamelaiskulttuurin ja eri vähemmistöjen merkityksen Suomessa. Se kehittää yksilöiden ja ryhmien välistä ymmärrystä ja kunnioitusta sekä vastuullista toimintaa. Yhteisössä tunnustetaan, että oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin on perusoikeus. Kulttuuritraditioihin tutustutaan, erilaisista ajattelu- ja toimintatavoista keskustellaan rakentavasti ja luodaan uusia tapoja toimia yhdessä” (Opetushallitus, 2014, s. 28.)

Lisäksi opetussuunnitelmassa uudistuksena todetaan, että oppilaat voivat identifioitua useampaan kuin yhteen kulttuuriin. Tämän tavoitteena on kehittää ymmärrystä ja kunnioitusta sekä kulttuurien että koulun sisällä. (Opetushallitus, 2014; Mansikka ja muut, 2018, 59–76.) Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelman arvopohjassa mainittuja arvoja käytetään, kun ratkotaan koulun ja kotien välisiä ristiriitatilanteita. Opetussuunnitelman arvojen pohjalta tehdään myös koulun resurssienkäyttöratkaisuja. Koulu saattaa esimerkiksi käyttää taloudellisia resurssejaan monikulttuuriseen projektiin, sillä sen arvo on perusteltu opetussuunnitelman arvopohjassa. (Kuukka, 2009, 88–89.)

Kulttuurisen moninaisuuden teema on kehittynyt opetussuunnitelmassa jo ennen vuoden 2016 opetussuunnitelmauudistusta. Tullessaan voimaan vuonna 2004 perusopetuksen opetussuunnitelma oli edeltäviin opetussuunnitelmiin verrattuna edistyksellinen monikulttuurisuuden saralla. Vähemmistöryhmistä romanit, saamelaiset, viittomakieliset ja maahanmuuttajat saivat ensimmäistä kertaa erityishuomiota. Monikulttuurisuus on esillä vuoden 2004 opetussuunnitelmassa monipuolisesti, mutta sen tavoitteet siirtyivät opetuksen sisältöihin vaihtelevasti riippuen opetettavasta aineesta (Räsänen, 2005, 95–97.)

Suomen kansallinen musiikin opetussuunnitelma on ohjeistuksena opettajille avoin ja se toimii enemmän opetuksen suunnittelun viitekehyksenä opettajille. Opetussuunnitelma antaa opettajille melko vähän ohjeita sen arvojen toteuttamista varten eikä se myöskään ohjeista opettajia käytettävistä opetusmetodeista tai opetuksen tarkoista sisällöistä. (Sepp, 2014, 43; Mansikka ja muut, 2018, 59–76.) Opettajien työssään saama vapaus ja luottamus houkuttavat monia suuntautumaan opetuslalle Suomessa. Opettajilla on työssään ammatillinen autonomia ja vahva ammatillinen itsetunto. (Sahlberg, 2011, 71–73, 88; Mansikka ja muut, 2018, 59–76.)

Vuoden 2016 perusopetuksen opetussuunnitelmassa musiikin oppiaineen tavoitteena on edistää oppilaan aktiivista osallistumista kulttuuriin. Musiikin opiskeleminen rakentaa arvostusta kulttuurien välille. Sisältöalueiden tavoitteen S4 mukaan musiikinopetuksessa käytettävässä ohjelmistossa otetaan huomioon oppilaiden kulttuuritausta ja kulttuuriperinteiden vaaliminen. Musiikin opetussuunnitelman mukaan eri kulttuureihin tulee tutustua monipuolisesti musiikin välityksellä. Vuosiluokilla 7–9 oppilaiden musiikkikulttuurilukutaitoa pyritään kehittämään pohtimalla musiikin välittämää viestiä ja vaikutusta. (Opetushallitus, 2014, 141–142, 263–264, 422–423.)

”Musiikin opetuksen tehtävänä on luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen. Opetus ohjaa oppilaita tulkitsemaan musiikin monia merkityksiä eri kulttuureissa sekä yksilöiden ja yhteisöjen toiminnoissa. — Musiikin opetus rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen.” (Opetushallitus, 2014, s. 141.)

”Ohjelmiston suunnittelussa kiinnitetään huomiota oppilaiden omiin kulttuureihin, kulttuuriperinnön vaalimiseen ja kulttuurisen ymmärryksen avartamiseen.” (Opetushallitus, 2014, s. 264.)

Suomalainen musiikinopetus perustuu demokraattisen kasvatuksen arvoihin. Yhteistyö, aktiivisuus ja vuorovaikutus ovat opetussuunnitelman tärkeitä tavoitteita. Erilaisten tavoitteiden ilmaistaan tukevan oppilaiden yleistä kasvua painottaen aktiivista musisointia ja muusikkouden kehittymistä. (Sepp, 2014, 28–30; Mansikka ja muut, 2018, 59–76.)

3.4 Opettajan ja perheiden välinen yhteistyö

Vanhempien ja opettajan yhteistyö on erittäin tärkeää lapsen tasapainoisen kasvatuksen mahdollistamiseksi. Opettajan on tärkeää keskustella oppilaiden vanhempien kanssa kulttuuri- ja katsomusasioista. On tärkeää, että tiedonvälitys koulun ja oppilaan tärkeistä asioista on aktiivista kumpaankin suuntaan, opettajalta vanhemmille ja vanhemmilta opettajalle. Vähemmistö-kulttuuria edustava perhe välittää opettajalle tärkeää tietoa perheen kotikulttuurista ja opettaja kertoo vanhemmille koulun toiminnasta ja arvoista. (Paavola & Talib, 2010, 234.) Musiikin-opettajat voivat oppia erilaisista kulttuureista ja musiikkikulttureista eri kulttuuritaustan omaavilta oppilailtaan ja heidän vanhemmiltaan (Lee, 2018, 38–44). Koulun ja kodin yhteistyössä välitetty tieto kulttuuri- ja katsomusasioissa lisää osapuolten välistä kunnioitusta ja arvostusta (Paavola & Talib, 2010, 209).

Jotta opettaja tukisi oppilaitaan tekemällä oppilaiden kulttuureja ja katsomuksia kunnioittavia valintoja toiminnassaan, opettajan tulee olla tietoinen koulun monikulttuurisuudesta ja oppilaidensa kulttuuri- ja katsomustaustoista. Tiivis yhteistyö kotien kanssa tällä saralla on tärkeää ja kodin ja koulun välisiä konflikteja tulee välttää. (Nieto, 1999, 57, 66–67; Nurmimäki, 2014, 130.) Konflikteja ehkäistäkseen opettajan tulee tunnistaa ja hahmottaa mahdolliset kulttuuriherkät tilanteet. Opettajan tulee keskustella oppilaan vanhempien kanssa heidän kotikulttuurinsa arvoista ja normeista sekä siitä, miten perheet toivoisivat, että oppilaiden kulttuureja ja katsomuksia huomioitaisiin opetuksessa. (Paavola & Talib, 2010, 126, 198.)

Erityisesti maahanmuuttajataustaisten perheiden on tärkeää saada opettajalta tietoa koulun käytänteistä, tavoitteista ja toiminnasta. Opettajan tulee myös tukea ja motivoida vanhempia lastensa koulutyön tukemisessa ja kertoa millä tavoin vanhemmat voivat auttaa lastaan menestymään koulussa. Vanhempien tuki koulutyötä kohtaan auttaa maahanmuuttajalasta sopeutumaan kouluympäristöön ja tukee lapsen omaa opiskelumotivaatiota. (Paavola & Talib, 2010, 125.)

Hedelmällinen yhteistyö luo kodin ja koulun välille luottamusta, jota koulun ja kodin yhteinen kasvatusvastuu edellyttää. Luottamusta voivat haitata kulttuureihin liittyvät ennakkoluulot puolin ja toisin, opettajalta vanhempia kohtaan ja vanhemmilta opettajaa kohtaan. Yhteistyössä kohdatut ennakkoluulot saattavat vaikuttaa koulussa suoraan oppilaan kasvatukseen. (Baldock, 2010, 59; Paavola & Talib, 2010, 126, 234.) Opettajan on tärkeää tunnistaa ja myöntää omat vähemmistökulttuureihin liittyvät ennakkoluulonsa, jotta kykenisi yhdenvertaiseen ja oikeu-

denmukaiseen kanssakäymiseen oppilaidensa ja heidän vanhempiensa kanssa. Omaan näkökulmaan jumiutuminen aiheuttaa helpoiten väärinymmärryksiä yhteistyössä vanhempien kanssa. (Paavola & Talib, 2010, 28, 209.)

Vanhemmille on tärkeää, että heidän perheensä kulttuuriaan arvostetaan koulussa. Koulun ja kodin välisellä yhteistyöllä voidaan vahvistaa vanhempien luottamusta siihen, että heidän kulttuuriaan huomioidaan koulussa asianmukaisesti. (Paavola & Talib, 2010, 234.)

3.5 Oppilas valtakulttuurin ja vähemmistökulttuurin välissä

Vähemmistökulttuuriin kuuluva oppilas joutuu usein tasapainottelemaan koulussa oman kulttuurinsa ja valtakulttuurin välillä. Valtakulttuuri määrittää usein vähemmistökulttuuriin kuuluvien oppilaiden identiteettiä ja vähemmistötaustaiset oppilaat tiedostavat, mitä heistä koulussa ajatellaan. Mikäli oppilaan vähemmistökulttuurin ja valtakulttuurin välillä ei ole statuseroa, tilanne on helpompi ja oppilaan ei tarvitse välttämättä vaikeaan tilanteeseen kulttuurien välillä. Mikäli kulttuureilla on oma hierarkiansa koulussa, vähemmistötaustainen oppilas voi joutua tekemään valintoja näiden kulttuurien välillä luodessaan itselleen positiivista sosiaalista identiteettiä koulussa. Äärimmäisessä tapauksessa, jossa vähemmistökulttuuri ei nauti valtakulttuurin hyväksyntää, voi oppilas joutua vaihtamaan kulttuurista identiteettiään koulussa ja kieltämään oman taustansa. Myös kulttuurien yhteiskunnallinen hierarkia vaikuttaa oppilaan identiteetin muodostumiseen ja hänen kulttuurinsa saama yhteiskunnallinen arvostus heijastuu hänen oman arvokkuudentuntoonsa. (Talib, Paavola, 2010, 65, 122,).

Kasvatuksella on merkittäviä vaikutuksia yksilön identiteetin kehittämisessä. Olennaista identiteetin kehittämisessä on vuorovaikutus ja dialogi muiden erilaisten ihmisten kanssa. Taylorin (1995) mukaan oman identiteetin näkee muiden ihmisten muiden identiteeteistä tekemien käsitysten kautta. (Taylor, 1995, 68–69; Paavola & Talib, 2010, 60.) Kouluissa tulee puhua vähemmistökulttuurien kohtaamista yhdenvertaisuusongelmista. Mikäli haasteista vaietaan kouluissa, vähemmistökulttuuriin kuuluvien oppilaiden on hyväksyttävä heihin liittyvän negatiiviset odotukset. Oman kulttuurin merkityksellisyys koulussa voi aiheuttaa alemmuuden ja lahjattomuuden tunnetta oppilaissa. Vähemmistökulttuureihin kuuluvilla oppilailla on koulunkäyntiin erilaisia selviytymisstrategioita. Esimerkiksi oman kulttuurin edustajien hyväksynnän saaminen koulussa voi toimia voimavarana vähemmistöön kuuluvalla oppilaalla. Vähemmistötaustaiselle nuorelle oman kulttuurin tuoma yhteisöllisyys tuo sosiaalista turvallisuuden tunnetta. (Talib, Paavola, 2010, 65, 67, 122.)

Erilaisiin vähemmistökulttuureihin kuuluvat perheet haluavat pitää kiinni omasta kulttuuristaan ja siihen liittyvistä arvoista ja elämäntavoista (Räsänen, 2005, 94–95). Uskonnollisen katso-
muksen omaavat oppilaat tasapainottelevat usein puolestaan kulttuurien lisäksi maallistuvan
yhteiskunnan ja oman katsomuksensa elämäntapojen välillä. Erilaisten kulttuurien eläessä rin-
nakkain syntyy kulttuurien välisiä jännitteitä ja koulussa tapahtuvissa konflikteissa ja niiden
ratkaisuisissa näkyy myös se, minkä verran oppilaan kulttuurista pääomaa arvostetaan kouluissa.
(Paavola & Talib, 2010, 12, 61, 67.)

Ihmiset, erityisesti nuoret ihmiset, eivät kuitenkaan yleensä luokittele ensisijaisesti itseään min-
kään tietyn kulttuurisen ryhmän kautta, vaan ihmiseksi muiden ihmisten joukossa. Monikult-
tuurisessa yhteisössä syntyykin helposti myös kulttuurien ja katsomusten kategoriarajat ylittä-
viä sekoitelmia ja yhdistelmiä. (Paavola & Talib, 2010, 40.) Vähemmistökulttuureihin kuuluvat
oppilaat saattavat tuntea kuuluvuutta samanaikaisesti oman kotikulttuurinsa lisäksi myös pai-
kalliseen ja kansalliseen kulttuuriin ja he muokkaavat identiteettiään moninaisemmin kuin val-
takulttuuria edustavat nuoret. Koulun tuleekin oppilaan oman kotikulttuurin vahvistamisen li-
säksi antaa oppilaille valmiuksia tarkastella oman kulttuurinsa ja muiden kulttuurien taustoja ja
elämäntapoja kriittisesti. Kulttuurisen uteliaan pohdinnan avulla myös vähemmistökulttuurit
kehittyvät ja sen nuorista jäsenistä kasvaa aktiivisia yhteiskunnan jäseniä. (Talib & Lipponen
2008, 161–163; Paavola & Talib, 2010, 63–64.)

3.5.1 Stereotypiat ja rasismi

Monikulttuurisuuden kontekstiin liittyy lähes väistämättä stereotyyppistä ajattelua ja käyttäy-
tymistä (Paavola, 2007, 45). Vähemmistökulttuuriin kuuluva oppilas joutuu usein kiusaamisen
kohteeksi. Koulun tulee taata turvallinen ympäristö oppilailleen (Hamarus, 2006, 106–107;
Paavola & Talib, 2010, 68). Erilaisuus aiheuttaa syrjintää myös kouluissa. Mikäli valtaväestö
syrjii vähemmistökulttuureihin kuuluvia, ajaa syrjityksi tulemisen kokemus vähemmistöryh-
mää kauemmaksi erilleen kantaväestöstä. Erillään oleminen ja oman kulttuuriryhmän vahvojen
perinteiden noudattaminen tuo turvallisuuden ja yhteisöllisyyden tunnetta syrjitylle ryhmälle.
(Paavola & Talib, 2010, 65–66, 74–75.)

Maahanmuuttajat ja vähemmistökulttuureihin kuuluvat kohtaavat stereotyyppistä käyttäyty-
mistä jatkuvasti. Stereotyyppisiä asioita sanovat eivät usein edes tunne ketään kyseisen kulttuu-
rin edustajaa ja heidän ajattelemansa stereotypiat ovat järjenvastaisia. (Paavola & Talib, 2010,
14–15.)

Vähemmistöryhmiin kuuluvat kohtaavat myös itseensä kohdistuvaa rasismia. Rasismi on rotusyrjintää eli ihmisten ja ryhmien epäoikeudenmukaista kohtelua väitetyin rotuperustein. Erilaisiin kulttuureihin ja etnisiin ryhmiin kohdistuva rasismi on yleisin rasismin muoto. Rasismia ei hyväksytä yleisesti ottaen yhteiskunnassa, joten rasisistisesti toimivat eivät yleensä myönnä toteuttamaansa rasismia. (Lepola & Villa, 2007, 111–112; Paavola & Talib, 2010, 31.)

Saadessaan ympäristöstään negatiivista palautetta omasta kulttuuritaustastaan nuoren itsetunto haavoittuu ja hän saattaa alkaa häpeilemään omaa taustaansa. Negatiivisen palautteen vaikutus on niin vahva, että yleensä edes omalta perheeltä saatu positiivinen palaute ei auta kumoamaan sitä. Vähemmistöperheen lapsi saattaa uskoa negatiiviseen palautteeseen vahvemmin. Kiusatut lapset toisinaan kehittävät itselleen kaksoistietoisuuden, jossa he hahmottavat ja muokkaavat itseänsä muiden negatiivisen palautteen kautta (Talib, Paavola, 2010, 68–69). Tämän myötä oppilas saattaa alkaa toteuttamaan negatiivisia odotuksia itsestään koulussa alisuoriutumalla opinnoissaan. Osa oppilaista negatiivisesta palautteesta huolimatta säilyttää tulevaisuuden toivonsa ja uskon oikeudenmukaisuuteen. (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001, 100.)

Media vaikuttaa stereotyyppisten käsitysten ja asenteiden leviämiseen yhteiskunnassa. Tästä esimerkkejä ovat rikosuutiset, joissa rikollisen kulttuurinen tausta mainitaan tai viihdeohjelmat, joissa nauretaan vähemmistökulttuureille. (Paavola & Talib, 2010, 69, 103.) Kulttuureihin ja katsomuksiin liittyvien stereotyypioiden syntymiseen kouluissa saattaa edesauttaa se, että lapsille kerrotaan eri maista hyvin varhain avaamatta niihin liittyviä kulttuurisia näkökulmia. Tällöin lapsille ehtii muodostua jo hyvin varhaisessa vaiheessa stereotyyppisiä käsityksiä erilaisista kulttuureista. (Räsänen, 2002, 100–101.)

Myös opettaja saattaa ajatella oppilaistaan stereotyyppisesti. Opettajan stereotyyppisen ajattelun ja toiminnan taustalla on yleensä opettajan oma epävarmuus omasta ammattitaidostaan. Epävarmuutta voi syntyä, mikäli opettajan ammattitaitoa ei ole kartutettu monikulttuurisuuteen liittyvällä koulutuksella ja kokemuksella. Tällöin opettaja saattaa muodostaa arvioita oppilaistaan omiin stereotyyppisiin uskomuksiinsa perustuen. Uskomukset auttavat opettajaa hetkellisesti sellaisissa kulttuureihin liittyvissä konfliktitilanteissa, joissa hänellä ei ole varmuutta omaan toimintaansa. Nämä tilanteet vaativat kuitenkin opettajalta aidosti oikeudenmukaista toimintaa, joka ei perustu stereotyyppioihin. (Paavola & Talib, 2010, 75.)

4 Tutkimuksen metodologia ja toteutus

Tämän pro gradu -tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millä tavoin musiikinopettajat kertovat kulttuurisesta ja katsomuksellisesta monimuotoisuudesta musiikinopetuksessa. Tutkimuksen aineisto on kerätty kerronnallisen tutkimuksen menetelmin ja aineisto koostuu neljän musiikinopettajan kerronnallisesta haastattelusta. Aineisto on analysoitu temaattisen analyysin menetelmin.

Tutkimuskysymykseni on:

- Millä tavoin musiikinopettajat kertovat kulttuurisesta ja katsomuksellisuudesta monimuotoisuudesta musiikinopetuksessa?

4.1 Kerronnallinen tutkimus

Kerronnallinen tutkimus sopii ominaisuuksiltaan hyvin tutkimukseni tutkimuskysymyksen selvittämisen otteeksi. Olen valinnut kerronnallisen tutkimusotteen tämän tutkimuksen lähtökohdaksi, sillä kerronnallinen tutkimus on luonteva ote ihmisten toiminnan ymmärtämiseksi (Heikkinen, 2018).

Kerronnallinen tutkimus on tutkimuksellinen lähestymistapa, joka on enemmän tutkimusta kehystävä taustafilosofia ja lähestymistapa kuin tutkimusmetodi. Kerronnallisessa tutkimuksessa tiedon perustana on kertomukset ja kertominen. Kerronnallisessa tutkimuksessa voidaan käyttää kertomuksia aineistona, mutta myös itse tutkimus voidaan käsittää kertomuksena. Tutkimusstrategioiden kentällä kerronnallinen tutkimus on lähimpänä fenomenologiaa ja hermeneutiikkaa. (Heikkinen, 2018.)

Tutkimusotteena kerronnallinen tutkimus on avoin ja moninainen tapa lähestyä tutkimusta. Näkemyksiä kerronnallisen tutkimuksen tekemiseen on useita erilaisia eikä se sisällä tarkkoja ohjeita tutkimuksen tekemiseen. Kerronnalliseen tutkimukseen liittyvät käsitteet voidaan määritellä useilla eri tavoilla. Tarkoitus on, että kerronnallista tutkimusta tekevä tutkija soveltaa kerronnallista lähestymistapaa omalle tutkimukselleen sopivalla tavalla. Kerronnallinen tutkimus jättää tutkijalle tilaa valinnoille ja soveltamiselle. (Hänninen, 2018; Kaasila, Rajala & Nurmi, 2008, 5.)

Heikkinen on luonnehtinut neljä kategorialla kerronnallisen tutkimusotteen ymmärtämiseksi. Tämä luokittelu on Heikkisen (2018) mukaan edelleen pääpiirteiltään asianmukainen ja ajan-kohtainen kerronnallisen tutkimuksen luokitteluun.

1. Kerronnallinen tutkimus liittyy tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen

2. Kertomuksen käsitettä voidaan käyttää kuvatessa tutkimusaineiston luonnetta

3. Kerronnallisella tutkimuksella voidaan viitata analyysitapoihin

4 Kerronnallisuus tutkimusote voidaan liittää kertomusten käytännölliseen merkitykseen.

Kertomukset ovat tärkeää tietoa, sillä ihmisten elämä on täynnä kertomuksia. Ihmiset luonnehtivat ja käsittävät omaa toimintaansa usein kertomuksilla. (Kaasila, 2008, 41.) Ihmiselle on lajina luonnostaan tyypillistä muodostaa tietoa itsestään, muista ihmisistä, ympäristöstään ja todellisuudesta kertomusten muodossa (Abbott, 2008, 1; Heikkinen, 2018). Ihmisen tapa ajatella kerronnallisesti on koko väestön läpäisevä ominaisuus, joka on yhteinen tekijä niin eri kulttuurien jakansallisuuksien kuin eri aikakausina eläneiden ihmisten välillä (Heikkinen, 2018).

Kerronnallisen tutkimuksen etuna on, että kertomukset antavat tietoa ihmisen erityisestä ja ainutkertaisesta toiminnasta (Bruner, 1986, 13; Kaasila, 2008, 42). Tällainen tiedon muoto on erilaista kuin luonnontieteellisessä tutkimuksessa yleisesti käytetty tieto ja siksi kerronnalliseen tietoon pohjautuvaa tutkimusta tarvitaan erilaisten tutkimuslähestymistapojen rinnalle. (Heikkinen, 2018.)

Kerronnalliselle tutkimukselle olennaisia käsitteitä ovat *kertomus*, *kertominen* ja *tarina*. Princen (1982, 4) mukaan kertomus on ”vähintään kahden todellisen tai fiktiivisen tapahtuman tai tilanteen esittämistä ajallisesti peräkkäisenä sarjana siten, että yksikään niistä ei välttämättä edellytä toisia”. Hermanin (2009, 14) mukaan kertomukselle tyypillisiä elementtejä ovat tilannesidonnaisuus, tapahtumien ketjuttaminen, tarinamaailman luominen ja häiriötilanteet siellä sekä kokemuksellisuus. Kertomuksen sisältöön vaikuttaa se, kenelle se on suunnattu. (Kaasila, 2008, 43.) Kertomus sisältää kertojalleen ja kertomuksen yleisölle merkityksellisiä asioita ja narratiivissa on aina juoni, alku, keskikohta ja loppu. Vaikka kertomuksessa on juoni, saattaa kertomus sisältää juonen kannalta epäolennaisia osia eikä juoni aina etene loogisessa kronologisessa järjestyksessä. Kertomuksessa herätetään kertomisen keinoin eloon ja dramatisoidaan tapahtumia. (Hänninen, 2018.)

Kertominen on sosiaalista toimintaa, joka tapahtuu sosiaalisen vuorovaikutuksen viitekehyksessä muiden ihmisten kanssa avoimesti jaettuna. Kertominen on ihmiselle tapa jäsenellä kokemuksiaan. (Hyvärinen, 2017a.) Kertomisella on aina jonkinlainen tarkoitus. Tarkoituksia voi

olla monenlaisia. Ihmiset kertovat kertomuksia muun muassa selittääkseen, tiedottaakseen, valittaakseen, keventääkseen mieltänsä tai jäsennelläkseen asioita. (Shegloff, 1997, 97; Hänninen, 2018.) Kertoessaan ihminen järjestää asioita juoniksi ja liittää juoneen sen kannalta merkittäviä henkilöhahmoja (Kaasila, 2008, 44). Kertomuksen tulee olla kerrottava, joka tarkoittaa sitä, että sen kertominen ei saa olla luonteeltaan liian ahdistavaa tai arkaa ja sen tulee olla tarpeeksi mielenkiintoista ja merkityksellistä kertojalle (Hänninen, 2018).

Termejä tarina ja kertomus käytetään usein suomen kielessä toistensa synonyymeina. Näiden termien erottaminen on oleellista kerronnallisessa tutkimuksessa. Kun tarinaa esitetään aistittavassa muodossa, syntyy kertomus. Hyvä kertomus esittää tarinan kokonaisuudessaan. (Hänninen, 2018.) Kerronnallinen diskurssi tarkoittaa kertomisen muotoa eli tapoja, joilla tarina kerrotaan. Tarina puolestaan vastaa kysymykseen siitä, mitä on tapahtunut. (Heikkinen, 2018.)

Kerrotaessa on tapahtumia ja niiden kulkua mahdollista ilmaista monin erilaisin tavoin. Etenevät tapahtumat tapahtumapaikkoineen ja henkilöhahmoineen muodostavat tarinoita. (Heikkinen, 2018.) Tarinassa tapahtumat muodostuvat kokonaisuudeksi. Tapahtumat ovat tarinan kannalta merkittäviä eivätkä ole luonteeltaan tai arvoiltaan neutraaleja. Tapahtumat ovat tarinoissa vuorovaikutuksessa keskenään. Tarinan tapahtumien syntymisen merkitykset voivat olla luonteeltaan hyvin erilaisia, kuten sosiaalisia, uskonnollisia tai luonnontieteellisiä. (Hänninen, 2018.)

Tarina alkaa aina jostain ja päättyy johonkin (Heikkinen, 2018). Klassisen Aristoteleen tarinan määritelmän mukaan tarina sisältää alun, keskikohdan ja lopun (Hänninen, 2018). Kuten kertomukseen, ei tarina ole aina kuitenkaan loogisen kronologinen, vaan alku keskikohta ja loppu voivat ilmetä tarinassa erilaisissa järjestyksissä (Heikkinen, 2018).

4.2 Kerronnallisen tutkimusaineiston tuottaminen

Päädyin valitsemaan kerronnallisen tutkimukseni aineistoni tuottamistavaksi haastattelun, koska koen sen parhaaksi tavaksi hankkia tutkimuskysymyksiäni vastaavaa aineistoa. Kerronnallisen haastattelun lähtökohtana on, että kertomus on merkittävää tietoa ihmisen kokemuksista. Kertomushaastattelua käytetään usein elämäkertatutkimuksessa, mutta kertomushaastattelussa kertomuksen ei tarvitse käsittää kokonaista elämää, vaan se voi käsitellä myös lyhyttä tarinaa. (Hyvärinen, 2017a.) Kerronnallista aineistoa ovat esimerkiksi kerronnalliset haastattelut ja avoimet omin sanoin muotoillut kirjalliset vastaukset (Heikkinen, 2018). Kertomukset

ovat osuvaa aineistoa kuvaamaan ihmisten arkea ja sen yllätyksiä. Odotukset asioiden järjestyksestä ihmisen arjessa heijastuvat kertomuksessa ilmenevistä juonen käänneistä. (Hyvärinen, 2017a.)

Kertomushaastattelu perustuu kuuntelemiseen, ei kysymysten kysymiseen. Kertomushaastattelu ei tukeudu suureen määrään ennalta suunniteltuja strukturoituja kysymyksiä, sillä ennakkoon suunnittelu ja kysymysten asettelu heijastuvat haastattelututkimuksissa. Kertomushaastattelussa tarkoituksena on esittää haastateltavalle mahdollisimman vähän kysymyksiä, ja kertomushaastatteluissa pyritään olemaan käyttämättä kysymys–vastaus-tyylistä haastattelua. Haastattelun alussa tutkijan tekemä avaus on ennemminkin yleinen tutkimukseen orientoiminen ja ohjeistus kuin kysymys. Haastattelijä tukeutuu ennakkoon suunniteltujen kysymysten sijaan haastattelussa joustaviin tarkentaviin kysymyksiin teemoista, jotka ovat nousseet kertomuksessa esille. Kertomushaastattelussa kysymysten strukturoimattomuus voi tuoda kertomusvastauksissa tutkittavasta aiheesta esille sellaisia teemoja, jotka eivät nousisi esiin strukturoidussa teemahaastattelussa. (Hyvärinen, 2017a.) Loppujen lopuksi jää aina haastateltavan itse päätettäväksi, mitä ja millä tavalla hän kertoo ja korostaa vastauksessaan (Kaasila, 2008, 45).

Haastattelijä tukee haastateltavaa kertomushaastattelussa kuuntelemalla, kannustamalla ja ole-malla empaattisesti läsnä. Hyvä kertomushaastattelijä osaa antaa haastateltavalle paljon tilaa haastattelussa. Tällöin haastattelussa ilmeneviä hiljaisia hetkiä ei tule täyttää haastattelijan puheella eikä haastattelijä odota hiljaista hetkeä tilaisuutena esittää uutta kysymystä putkeen. Haastattelijä toistaa haastateltavan kokemuksia tarkentavilla kysymyksillä kertomiseen kannustavassa hengessä. Kysymysten vähäisellä määrällä haastattelijä voi välttää vaikuttamasta omalla statuksellaan haastattelutilanteeseen. (Hyvärinen, 2017a.)

Tärkeimmässä osassa kertomushaastattelua on haastateltavan kerronta. Vaikka haastateltava ja tämän kuunteleminen on pääosassa kerronnallisessa haastattelussa, tulee haastattelun aluksi tutkijan esittäytyä ja kertoa haastateltavalle, miksi on kiinnostunut aiheesta. Haastattelun alussa on hyvä myös käyttää aikaa hieman tutustumiseen kevyesti ja epävirallisesti haastateltavan kanssa. (Hyvärinen, 2017a.) Itse koin, että epävirallinen jutustelu ennen varsinaista haastattelua mursi hieman jäätä haastateltavien kanssa ja loi luottamuksen tunnelmaa minun ja haastateltavien välille.

Hännisen (2018) mukaan kertomushaastattelussa katsotaan olevan erilaisia muotoja kertomusten syntymiselle. Toisaalta voidaan arvella haastattelussa kerrotun kertomuksen syntyvän haas-

tatteluhetkellä vuorovaikutuksessa haastattelijan ja haastateltavan välillä, kun taas toisaalta voidaan ajatella, että haastateltavalla on mielessään tarina jo ennen haastattelua ja haastatteliija saa valmiista tarinasta kertomuksen haastattelun tuottamana materiaalina.

Haastattelututkimuksessa on ennalta mahdotonta määritellä tarvittavien haastattelujen määrää. Haastattelujen sopivan määrän mittaamiseen käytetään termiä saturaatiopiste. Saturaatiopiste tarkoittaa sitä, että haastattelujen aineisto alkaa toistamaan itseään eikä haastatteluista saatava tieto enää täydennä aineistoa. (Hyvärinen, 2017b.) Monesti haastatteluiden määrää ohjaavat kuitenkin käytännön tekijät: tutkijan aikaan liittyvät ja taloudelliset resurssit tutkimuksen tekemiseen. Saturaatiopisteajattelua varten tutkijan tulisi käyttää haastatteluissa hyvin rajattuja aiheita. Myös tutkimuksen aihe ja tutkijan tutkimuskentän tuntemus vaikuttavat haastattelujen määrään (Hyvärinen, 2017b). Tutkimuksessani toteuttamani neljä kerronnallista haastattelua eivät saavuttaneet saturaatiopistettä. Päädyin tekemään juuri neljä haastattelua omien ajallisten resurssieni ohjaamana.

Olennaista on tehdä niin monta haastattelua, että voi tutkimuksessaan vastata tutkimuskysymyksiinsä uskottavalla tavalla. Tutkijan tulee haastatteluja tehdessään tehdä valintoja siitä, tuottaisiko haastattelujen määrän lisääminen työlle merkittävää lisäarvoa. (Hyvärinen, 2017b.)

4.2.1 Haastateltavat

Valitsin tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi kerronnallisen haastattelun. Haastattelut sopivat teemaan, sillä pystyin niissä esittämään tarkentavia kysymyksiä haastateltaville, mikä ei olisi ollut mahdollista esimerkiksi kerronnallisissa kirjoitelmissa. Tähän tutkimukseen osallistui neljä musiikinopettajaa, joista kolme oli peruskoulun musiikin aineenopettajia ja yksi musiikkiin erikoistunut luokanopettaja. Heillä kaikilla oli paljon kokemusta monikulttuurisuudesta. Haastatteleman musiikinopettajat työskentelevät kaikki eri kaupungeissa Suomessa. Rekrytoin haastateltavat lokakuussa 2018 jakamalla hakukuulutuksen Facebookissa Mitä tehdä musatunnilla -ryhmässä, jossa on yli 9500 jäsentä, joista oletettavasti suurin osa on koulujen musiikinopettajia. Jaoin myös hakukuulutuksen musiikinopettajana työskenteleville tuttavilleni, joilta sain vinkkejä keihin opettajiin minun kannattaisi ottaa yhteyttä haastattelukutsun kanssa. Haastatteluun osallistuneista kaksi haastateltavaa ilmoittautui minulle oma-aloitteisesti ja kahta kysyin itse mukaan saamieni vinkkien perusteella. Haastattelukutsun voi lukea liitteestä 1.

Haastattelun tekemistä ja haastatteluvuorovaikutusta on hyvä harjoitella etukäteen (Hyvärinen, 2017b). Ennen varsinaisia haastatteluja toteutin harjoitushaastattelun tuttavani kanssa. Testasin harjoitushaastattelussa aiheen pohjustamista, suullisen tutkimussuostumuksen pyytämistä, haastattelukysymyksen toimivuutta ja tarkentavien kysymysten tekemistä. Nauhoitin myös harjoitteluhaastattelun ja harjoittelin aineiston litterointia. Harjoitushaastattelun tekeminen etukäteen oli erittäin hyödyllistä ja poisti jännittyneisyyttä varsinaisten haastattelujen aloittamisesta.

Haastattelin kaikki neljä haastateltavaa yksittäin heille sopivana ajankohtana. Haastatteluista kaksi tehtiin Skypen välityksellä videopuheluna ja kaksi kontaktihaastatteluna. Haastattelujen tekeminen oli selvästi helpompaa kasvokkain, mutta myös Skype-haastattelut olivat luontevia. Haastattelun aluksi kerroin tutkimukseni aiheesta ja kävimme läpi tutkimuksen käytännön asiat ja suullisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta. Kysyin myös joitakin taustatietoja haastateltavilta.

Ennen tutkimusta tutkijan tulee tehdä haastattelukrytoinnissa selkeä kuvaus omasta tutkimuksesta haastateltavilleen. Tutkimuksessa on tärkeää huolehtia haastateltavien suostumuksesta osallistua tutkimukseen ja anonymiteetistä. Ennen haastatteluja täytyy kertoa haastateltavalle hänen tietojensa säilyttämisestä. Haastateltavan on myös oltava tietoinen siitä, että ennen tutkimuksen julkaisua hänen on mahdollista vetää oma haastattelunsa pois tutkimuksesta ja keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen, mikäli hänestä siltä tuntuu. (Hyvärinen, 2017b.)

Kehotin haastateltavia kertomaan aiheesta avoimesti kaikkea mitä heille tulee teemasta mieleen. Kysyin aluksi laajemman kysymyksen, johon jokainen haastateltava vastasi erilaisin ja eripituisin vastauksin. Tämä antoi haastateltaville itselleen avoimesti päätettäväksi, mistä teemoista minkälaisia asioita painottaen hän kertomuksessaan puhuu. Haastatteluni alkukysymys oli: “Millä tavoin kulttuurinen ja katsomuksellinen monimuotoisuus näkyy työssäsi musiikinopettajana?” Näihin vastauksiin liittyen kysyin täydentäviä lisäkysymyksiä eri teemoista. Olin luonnostellut etukäteen minua kiinnostavia teemoja ylös haastattelu suunnitelmaani varmuuden vuoksi ja nostin niitä esille tarkentavina kysymyksinä, mikäli haastateltava oli ensin itse jollain tavoin nostanut aihepiirin esille kertomuksessaan. En siis käyttänyt kirjaamiani teemoja ellei ne olleet nousseet esille ensin haastateltavan omasta aloitteesta. Listaamani teemat ohjasivat kuitenkin sitä, miten asettelin tarkentavia kysymyksiä haastateltavien kertomuksista. Etukäteen listaamani teemat olivat: yhteistyö kodin kanssa, oppilaan tukeminen ja huomioiminen, materiaalin valitseminen musiikintunneille, opettajan monikulttuurinen kompetenssi,

muutokset, opettajan tiedot, taidot ja koulutus aiheeseen liittyen ja monikulttuurinen musiikkikasvatusfilosofia. Jokainen haastattelu oli yksilöllinen ja erilainen kuin muut. Kaikissa haastatteluissa esitin tarkentavia kysymyksiä haastatteluissa nousseista teemoista. Haastattelut kestivät 25–80 minuuttia.

Äänitin haastattelut sanelimella ja litteroin ne heti haastattelujen jälkeen. Litteroin haastattelut tarkasti jättäen pois vain sanattomat äännähdykset ja saman sanan peräkkäiset toistamiset, jotta aineisto olisi selkeämmin luettavissa analyysivaiheessa. Päädyin tähän ratkaisuun, sillä aineistossa olin kiinnostunut juuri sen asiasisällöstä. Haastateltavien nimet ja tunnistettavat tiedot on anonymisoitu jo litterointivaiheessa. Haastateltavat on nimetty haastattelujärjestyksen mukaan nimillä opettaja 1 (O1), opettaja 2 (O2), opettaja 3 (O3), ja opettaja 4 (O4). Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 40 sivua (Times New Roman, fonttikoko 10, rivinväli 1,5).

Nimi	Opettaja 1 (O1)	Opettaja 2 (O2)	Opettaja 3 (O3)	Opettaja 4 (O4)
Paikkakunta (Maakunta & kaupunki/maaseutu)	Pohjois-Pohjanmaa, kaupungissa	Kainuu, kaupungissa	Uusimaa, kaupungissa	Uusimaa, kaupungissa
Työkokemus	Toiminut musiikinopettajan työssä haastatteluhetkellä 5 vuotta ja reilut 10 kuukautta. O1 on opettanut kuitenkin jo sitä ennen instrumentti- ja bänditunteja	Ollut työelämässä haastatteluhetkellä musiikinopettajana pian 1,5 vuotta, jota ennen tehnyt sijaisuuksia noin 0,5-1 vuotta	Ollut työelämässä haastatteluhetkellä musiikinopettajana reilut kuusi vuotta	Ollut työelämässä tasan kaksikymmentä vuotta, joista puoli vuotta vuorotteluvapaalla. On työskennellyt sekä erityisopetuksen että yleisopetuksen puolella.
Kuinka kauan ollut nykyisessä työpaikassa	Opettanut nykyisessä työpaikassaan 2 vuotta	Ollut nykyisessä työpaikassaan opettajana reilun vuoden	Opettaa kuudetta lukuvuotta nykyisessä työpaikassa	Ollut nykyisessä työpaikassaan 9 vuotta, joista kaksi vuotta vuorotteluvapaalla, jonka aikana opetti toisessa koulussa.
Luokka-asteet, joita on opettanut	Opettanut oppilaita aina kolmosluokasta lukiolaisiin asti	Opettaa tällä hetkellä 7–9. luokka-asteita	Opettanut 6.-9.-luokka-asteita	Opettanut kaikkia luokka-asteita aina alkuopetuksesta yläasteelle. Tällä hetkellä opettaa musiikkia 2. luokalle, 5.luokalle, ja ryhmälle jossa on O4:n oma luokka, jossa on 5.-luokkalaisia ja 7.luokkalaisia sekä toinen 7.-luokka.
Koulutus musiikin opettamiseen	Musiikin aineenopettaja	Musiikin aineenopettaja	Musiikin aineenopettaja	Musiikkiin erikoistunut luokanopettaja

Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuneet haastateltavat musiikinopettajat ja heidän taustatietonsa

4.3 Kerronnallisen haastattelututkimuksen eettisyys

Kerronnallisen tutkimuksen luotettavuuden ongelmia on olennaista pohtia kyseistä tutkimusotetta käyttäessä (Heikkinen, 2018). Kerronnalliseen tutkimukseen on liitetty monenlaista kritiikkiä. Yleisin kerronnallisen tutkimuksen kritiikki on se, että siinä ihannoidaan eheitä kertomuksia eikä epäselvästi ja rikkonaisesti muodostuneita kertomuksia aina tarkastella samanlaisella kunnioituksella ja kiinnostuksella kuin hyvin selkeitä kertomuksia. (Hänninen, 2018.) Kerronnallista tutkimusta kritisoi Galen Strawsonin mukaan kertomusten merkitystä ihmisten kokemusten muodostajana pidetään liian suurena kerronnallisessa tutkimuksessa (Hänninen, 2018). Kerronnallista tutkimusta on myös kritisoitu siitä, että ne eivät ole objektiivisia vaan niiden kertoja aina arvottaa niiden kuvauksessa tiettyjä asioita. Tämä on totta ja liittyy kertomuksen luonteeseen, sillä kertomuksella on aina merkitys sen kertojalle. Kerronnallista tutkimusta kritisoivat usein unohtavat tai eivät hyväksy sitä, miten kertominen on luonnollista toimintaa ihmiselle. (Hyvärinen, 2017a.) Kerronnallisuus on luontevaa myös tutkimukselle ja kerronnallista tutkimusta toteuttaessa on tärkeää arvioida kertomusten luotettavuus (Heikkinen, 2018). Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan luvussa 6.2.

Kerronnalliseen tutkimukseen osallistuvan tutkittavan haastatteluun suostumukseen liittyy eettisiä ongelmia, sillä vaikka tutkittavalle kerrotaisiin laajasti tutkimuksesta ennen haastattelua, saattaa kertomuksen suunta ja siinä ilmenevät ulottuvuudet yllättää tutkijan ja tutkittavan. Tämän vuoksi on tärkeää, että tutkittavat voivat jättäytyä pois tutkimuksesta halutessaan tutkimuksen aikana. Myös ihmisten henkilökohtaisia kertomuksia voi olla haastavaa pitää anonyymina tutkimuksessa. (Hänninen, 2018.) Haastateltavien on tiedettävä tutkimuksen luonne, mitä osia heidän haastatteluista käytetään tutkimuksessa ja millä tavoin sekä miten heiltä kerättyä aineistoa säilytetään. (Hyvärinen, 2017b.)

Kerronnallisen tutkimuksen luotettavuuden kritiikin lisäksi kerronnallisen tutkimusotteen käyttämistä myös perustellaan sen luotettavuuden eettisyydellä. Kerronnallinen tutkimus arvostaa tutkittavan omaa ääntä ja sillä kerrottua kokemusta. Kun tutkimuksessa annetaan tutkittavalle tilaisuus kertoa omasta kokemuksestaan, on tutkimuskokemus yleensä terapeutin ja positiivinen tutkittavalle. (Hänninen, 2018.)

Haastattelututkimuksen eettisyyttä on tärkeää tarkastella. Haastattelujen käyttämistä tutkimusaineiston hankinnassa on kritisoitu sillä, että liian helposti haastattelujen tuottamaa tietoa pidetään luotettavana. Haastattelututkimus on eettinen, kun se on valmisteltu ja toteutettu tarkasti sekä perusteltu hyvin. Esimerkiksi kohutulosten saaminen haastatteluista ei ole hyvä tavoite

eettisessä haastattelututkimuksessa. Haastateltavaa tulee aina kunnioittaa tutkimusta tehdessä. (Hyvärinen, 2017b.)

4.4 Kerronnallisen aineiston analyysi

Tutkimuksen aineistolla haetaan vastauksia tutkimuksen tutkimuskysymykseen. Vaikka tutkijalla on tutkimuskysymyksiä asettaessaan yleensä jonkinlaisia hypoteeseja, aineiston tehtävänä on tuoda tutkijalle uusia näkökulmia aiheeseen. On suotavaa, että aineisto synnyttää tutkijassa uusia hypoteeseja eikä vain vastaa tutkimuskysymykseen. Näin tapahtui omalla kohdallani, sillä oman aiheeni laajuuden vuoksi minulla ei itselläni ollut tarkkoja hypoteeseja. Aineiston analyysin tavoitteena voi myös olla ajatusten herättäminen aiheesta tutkijassa ja tutkimuksen lukijoissa. (Eskola, 2018.)

Analysoidessaan aineistoa tutkijan tulee aina tehdä valintoja (Eskola, 2018). Kerronnallisen tutkimusaineiston analyysimenetelmiä on paljon erilaisia ja kategoriseen analyysiinkin on useita eri vaihtoehtoja riippuen siitä, minkälaisiin kategorioihin aineistoa luokitellaan (Hänninen, 2018). Jotta tutkimusaineistosta saataisiin nostettua tutkimuskysymyksiin vastauksia ja tutkimuksen kannalta olennaisia teemoja, tulee tutkijan valita sopiva analyysimalli ja aktiivisesti työstää aineistoaan (Eskola, 2018).

En tutki aineistoksi keräämistäni kertomuksista esimerkiksi muotoa ja rakennetta tai sanastoa vaan kertomusten varsinaista sisältöä, eli sitä mitä kertomuksessa on tapahtunut. Lieblich ja muut (1998) ovat jaotelleet kerronnallisen aineiston analyysin niin, että tutkija voi keskittyä aineiston analyysissaan joko kertomuksen muotoon tai sisältöön. Heidän mukaan kertomuksen muotoa ja sisältöä ei tule kuitenkaan erottaa toisistaan absoluuttisesti vaan pyrkiä erilaisten lähestymistapojen integroimiseen synteetiksi. (Lieblich ja muut, 1998, 12–13; Kaasila, 2008, 41, 47–48.)

Koin loogiseksi valita aineiston analyysiin Lieblich ym. (1998) käyttämän jaottelun mukaisen kategorisen lähestymistavan kerronnallisen aineiston analyysiin. Tässä analyysimenettelyssä kertomusaineisto jaotellaan sen sisällön teemojen mukaan osiin. Eri kertojien kertomukset eri teemoista kootaan kategorioihin. (Kaasila, 2008, 46; Lieblich ym. 1998, 12.) Kerronnallisen aineiston lajittelu teemakategorioihin ei ole yksinkertaisen yksiselitteistä kuten esimerkiksi numeerisessa aineistossa, vaan kategorioihin lajiteltu kerronnallinen aineisto vaatii aina tulkintaa ja valintoja (Heikkinen, 2018).

Polkinghorne (1995, 6–8) kutsuu kerronnallisen tutkimuksen aineiston kategorista analyysimenetelmää narratiivien analyysiksi, jossa myös luokitellaan aineistoa muun muassa teemojen ja tapaustyyppien mukaan. Polkinghorne lajittelee kerronnallisen aineiston käsittelytavoiksi narratiivien analyysin ja narratiivisen analyysin. Narratiivinen analyysi eroaa narratiivien analyysistä niin, että narratiivisessa analyysissä muodostetaan kertomuksen pohjalta analyysin tuotosena uusi kertomus, joka sisältää kertomusaineiston tutkimuksen kannalta olennaisia teemoja. Polkinghorne (1995, 6–8; Heikkinen, 2018.) Narratiivien analyysi perustuu loogiseen paradigmaattiseen tietämiseen, sillä kategorisointia tehdään matemaattisloogiseen argumentointiin perustuen (Heikkinen, 2018).

Käytin analyysini aloittamisessa mallina Hännisen (2018) kuvausta analyysin alun etenemisestä. Hännisen (2018) mukaan kerronnallisen aineiston analyysi aloitetaan lukemalla aineistoa. Aluksi aineistoa kannattaa käydä läpi tekemättä muistiinpanoja ja lukea sitä erittäin avoimesti antautuen kertomuksen vietäväksi. Toisella lukukierroksella aineistoa luetaan syvällisemmin. Lukiessa saattaa huomata asioita, joita ei ensimmäisellä lukukerralla huomannut. Kun aineisto on luettu tarpeeksi monta kertaa niin, että tutkijalla on siitä syvälinen tuntemus, voi tutkija aloittaa varsinaisen analyysin ja teemoitteluun.

Aineiston luvun jälkeen siirryin sen teemoitteluun. Päätin käyttää temaattista lähestymistapaa tutkimukseni aineiston analyysiin, sillä koin sen parhaaksi tavaksi tiivistää ja luokitella aineistosta tutkimuksen kannalta olennaisia asioita. Teemoittelussa tutkija lajittelee aineiston mielenkiintoisia asioita erilaisiin teemaluokkiin niin, että mitään olennaista ei aineistosta jää pois, mutta teemojen kannalta epäolennaiset asiat puolestaan karsitaan pois luokittelussa. (Hänninen, 2018.)

Tein aineiston teemoittelua yksi teema kerrallaan. Eskolan (2018) mukaan tutkijan kannattaa lähteä liikenteeseen analyysissä mielenkiintoisimmasta teemasta. Analyysin edetessä valitsin aina kerrallaan yhden mielestäni olennaisen ja mielenkiintoisen teeman aineistosta ja sen jälkeen värikoodasin aineistosta siihen liittyvät sitaattit. Tarkan aineiston lukemisen jälkeen teemojen määrittäminen ja sitaattien teemoittelu oli helppoa ja mielekästä. Teemoittelussa ei tule unohtaa aineistossa ilmeneviä teemojen kanssa ristiriidassa olevia poikkeuksia, vaan nekin tulee ottaa analyysissä huomioon (Eskola, 2018).

Pääteemat	Kulttuurinen ja katsomuksellinen monimuotoisuus koulujen musiikinopetuksessa	Oppilaan kulttuuri ja katsomus	Musiikinopettajan monikulttuurinen kompetenssi
Alateemat	Kulttuurien ja katsomusten tietoon tuleminen musiikinopettajalle	Yhteistyö oppilaan vanhempien kanssa	Musiikinopettajaa hyödyttävät taidot
	Musiikinopetuksen mahdollisuudet kielihaasteissa	Oppilas vähemmistö- ja valtakulttuurin välissä	Koulutus ja lisäkoulutus
	Musiikintuntien materiaalit ja sisällöt	Oppilas oman musiikkikulttuurinsa asiantuntijana musiikintunneilla	Musiikinopettajien omat kokemukset ulkomailta
		Oppilas- ja tapausesimerkit	

Taulukko 2. Aineiston analyysini teemoittelussa muodostuneet pääteemat ja niiden alateemat.

Teemoittelun jälkeen seuraava aineiston analyysin vaihe on läpikirjoittaa analyysi kustakin teemasta työhön. Kuten aineiston teemoitteluvaiheessa, tässäkin kohdassa tutkijan kannattaa edetä teema kerrallaan. Ihannetilanteessa läpikirjoitetussa analyysin tuloksissa aineisto keskustele tutkimuksen teorian kanssa. (Eskola, 2018.)

5 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

5.1 Kulttuurinen ja katsomuksellinen monimuotoisuus koulujen musiikinopetuksessa

Kaikkien haastattelemieni musiikinopettajien koulut ovat kulttuurisesti moninaisia. Monikulttuurisuus ei yleisesti aiheuta ongelmia opettajien kouluissa vaan monikulttuurisuus on normaali osa koulun ja musiikinopetuksen arkea. Tässä kertomuksessaan O3 kuvaili ennako-odotuksiin kulttuurisesti monimuotoisesta koulusta

“Ehkei se monikulttuurisuus ehkä niinku jotenki ehkä sit näkyny vähän eri tavalla kun mä oletin. —No siis ehkä kun mä [kaupunginosa, missä O3 opettaa] menin sellasesta maalaiskoulusta. —niin mä ajattelin että se on ihan villi paikka ja siellä niinku taistellaan. Mut sehän osoittautu paljon rauhallisemmaksi paikaksi, kun maalaiskoulu ihan oikeesti. Tietty kaikki puhuu aina — [kaupunginosa, missä O3 opettaa] on perinteisesti vähän semmonen, kalskahtaa ihmisten korvissa. Mutta tilannehan oli aivan toinen. Se on perus lähiökoulu. —Että odotukset mua suorastaan pelotti mennä sinne töihin, mutta sit se totuus oli vähän muuta.” (O3)

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tuloksia siltä näkökannalta, miten kulttuurinen ja katsomuksellinen moninaisuus näkyy ja vaikuttaa musiikinopetuksessa. Pyrin tämän luvun tuloksissa vastaamaan kertomusten analyysin teemoitteluissa nousseisiin kysymyksiin: Miten kulttuurit ja katsomukset tulevat musiikinopettajien tietoon? Mitkä ovat musiikinopetuksen luonteesta ja sisällöstä nousevia ominaispiirteitä liittyen kulttuureihin ja katsomuksiin?

5.1.1 Kulttuurien ja katsomusten tietoon tuleminen ja näkyminen musiikinopettajalle

Luokassa olevien kulttuurit ja katsomukset tulivat tietoon opettajalle erilaisin tavoin. Kertomusten mukaan jotkut piirteet näkyvät ulkoisesti, mutta opettajan ei tule vetää niistä johtopäätöksiä. Varmimman tiedon haastateltujen opettajien mukaan antaa oppilas tai hänen vanhempansa. O1:lle ja O2:lle on tullut jonkun verran tietoa oppilaidensa katsomuksista. Katsomukset voivat jonkun verran näkyä oppilaissa ulkoisina merkkeinä esimerkiksi oppilaan vaatetuksessa ja koruissa. O1 arvioi, että mitään varmaa oppilaan katsomuksesta ulkoisista merkeistä ei pysty sanomaan. Hän ei itse kysele oppilailtaan heidän kulttuurillisesta tai katsomuksellisesta taustastaan ja tietää niistä, jos niistä on hänelle kerrottu. O2 sanoi tunnistavansa vanhoillislestadiolaisen vakaumuksen omaavat oppilaat:

“No siis kyllä mä tavallaan tiään niinkö noi tavallaan muutenki (miten tunnistaa vanhoillislestadiolaiset oppilaat), toki ehkä nykyään ei ehkä niin selvästi erota. Mutta kyllä sen niinkö toisaalta siitä oppilaasta huomaa. Että varsinkin, jos on niinkö tosi vakaumuksellinen perhe, niin tavallaan voi olla sillä oppilaalla-kin olla vähän ristiriita niihin soittimiin liittyen ja on ehkä vähän erilailla suhtautuu siihen tekemiseen.” (O2)

Opettajat eivät kuitenkaan ole pelkästään ulkoisten tekijöiden havainnoinnin varassa. Osa oppilaista tulevat kertomaan musiikinopettajalle itse katsomuksestaan, mikäli sillä on jotain vaikutusta musiikintunteihin. Toisinaan oppilaat kertovat katsomuksestaan, vaikka sillä ei olisi välitöntä vaikutusta musiikintunteihin.

“Sitten kyllä mä tiän, että siellä on valinnaisissa, jotka niinkö ite sanonu mulle, että on lestadiolaisia, mutta ne osallistuu kuitenkin ihan mukisematta näihin musiikintunteihin ja bändijuttuihin ja muihin, että ei oo tavallaan sitten kuitenkaan niin tiukkaa se homma siellä.” (O2)

O1, O2 ja O4 kertoivat haastatteluissaan yhteistyöstä oppilaiden vanhempien kanssa liittyen kulttuuriseen ja katsomukselliseen monimuotoisuuteen musiikinopetuksessa. Vain O4 on ollut aktiivisesti itse yhteydessä vanhempiin kulttuureihin ja katsomuksiin liittyvissä asioissa. Ainoastaan O3 ei ollut tehnyt yhteistyötä vanhempien kanssa näihin teemoihin ja musiikinopetukseen liittyen. Vanhemmilta ei ole tullut kyselyitä tai toivomuksia aiheesta O3:lle.

“Siis luokanvalvojana (yhteistyötä vanhempien kanssa kulttuuri- ja katsomusasioissa) juu, mutta ei musiikinopettajana. Että ei niinku musiikkiin liittyen oo ollu hirveesti. Et sehän on vähän tällanen oppiaine, että vanhempia ei hirveesti kiinnosta.” (O3)

Muille haastattelemilleni musiikinopettajille vanhemmat ovat ilmoittaneet oppilaiden katsomuksiin ja kulttuureihin liittyvistä asioista. Yleensä vanhemmat ottavat yhteyttä, jos oppilaan kotikulttuuri- tai katsomus jollain tavoin vaikuttaa musiikintunteihin.

Haastattelemani musiikinopettajat ovat sitä mieltä, että yleensä tarvittaessa tieto tulee oppilaiden katsomuksista ja kulttuureista oppilailta itseltään. O4 arvioi, että vaikka usein tieto ja kysymykset oppilaan katsomuksesta tulevat oppilaalta itseltään, puhuu toisinaan lapsi tällöin ikään kuin vanhempiensa puolesta vanhempia mietityttävistä kulttuureihin ja katsomuksiin liittyvistä asioista. Tämä on yleistä silloin kun vanhempien äidinkieli ei ole suomi.

“Itseasiassa (kyselyt musiikkimateriaalin uskonnollisuudesta) aika paljon oppilailta. Mutta mä nään sen, että se ei oo oppilaan ehkä oma keksimä, vaan se tulee vähän niinku oppilas kysyy vanhemman suulla. Usein saattaa olla, että niissä taustoissa ne tulee niistä kysyy, joiden vanhemmat esimerkiksi, joilla itsellä ei ole niin paljoa suomen kielen taitoa, että tavallaan he ovat vähän lähettäneet lapsia asialle.” (O4)

5.1.2 Musiikinopetuksen mahdollisuudet oppilaan kielihaasteissa

Kieliasioita pidettiin tärkeänä teemana liittyen kulttuuriseen ja katsomukselliseen monimuotoisuuteen musiikinopetuksessa. Oppilaiden kielellinen moninaisuus nousi monin tavoin esille haastatteluissa. Kulttuurisesti moninaisessa koulussa musiikinopettajat kohtaavat paljon oppilaita, joiden oma äidinkieli on joku muu kuin suomi.

Haastattelemani musiikinopettajat pitävät musiikkia oppiaineena, jossa oppilaiden kielelliset haasteet on mahdollista kiertää ja ottaa huomioon opetuksessa. Tämä korostuu musiikinopetuksen toiminnallisessa luonteessa. Opettajien mukaan kielelliset ohjeistukset on mahdollista korvata toiminnallisilla esimerkeillä eikä osallistuminen musiikintunneilla jää kielitaidosta kiinni.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan musiikilla on tässä etulyöntiasema verrattuna muihin kouluaineisiin. O3:n mukaan tämän takia kulttuurinen ja katsomuksellinen monimuotoisuus näkyy yllättävän vähän musiikinopetuksessa, ja hän arvioi ajattelevansa koko kulttuurisen monimuotoisuuden teemasta eri tavoin, mikäli opettaisi jotain muuta ainetta:

“Mut se kielikysymys, sehän tässä tuli jo, että tavallaan musiikissa ei oo ollu (kielellisiä haasteita). Et mä ite aattelen, et se ois isoin minkä niinku ehkä erottaa (muista oppiaineista). Että jos mä opettaisin jotain ihan muuta, niin voi olla, että mä kokisin asiat ihan eri tavalla.” (O3)

Muihin aineisiin verrattuna musiikissa ei tarvitse samalla tavalla suomen kielen taitoja. O3 arvioi, että kielellisesti haastavimpia ja vaikeimpia kouluaineita ovat reaaliaineet, kun taas esimerkiksi musiikki ja matematiikka ovat sellaisia aineita, joissa kielelliset vaatimukset eivät ole yhtä suuret.

Opettajien kertomusten mukaan maahanmuuttajaoppilaiden itsetunto on toisinaan heikompi koulussa. Musiikin oppiaine ei aseta samanlaisia kielivaatimuksia kuin muut aineet, joten musiikintunneilla oppilaiden on myös helpompi saada tärkeitä onnistumisen kokemuksia. Nämä kokemukset voivat nostaa oppilaiden itsetuntoa oppijina.

O3 toimii myös musiikinopettajan työssään myös luokanvalvojana ja on todennut käytännössä, miten kielihaasteet näkyvät oppilaiden menestymisessä eri oppiaineissa:

“Mulla on yks oppilas, vielä mun valvontaluokalla, joka ei, siis sillä on kaikki tuet koska se ei osaa suomee. Muuten ihan fiksu tyyppi, mut se ei vaan osaa suomee. Niin musiikissahan sille voi antaa ysejä koko aika, koska se soittaa aina messissä täysillä. Ei mitään, sehän on niinku hirveen hyvä oppilas. Että tota, niin sama itseasiassa matikassa myös. Mut sit näissä aineissa, missä on tämä kieliasia niin menee ihan toisin.” (O3)

O3 ja O4 painottivat, että heidän tunneilla soitetaan paljon ja puhutaan vähemmän. O3 tunnin aluksi saattaa ohjeistaa ja alustaa tunnin asioita suullisesti, mutta suulliselle ohjeistukselle on aina vaihtoehto. Opettaja voi ohjeistaa musiikintunnin soittotehtävät myös näyttämällä käytännön esimerkkiä tehtävissä. O4 käyttää tunneillaan toisto- ja matkimisharjoituksia, ja arvioi niissä maahanmuuttajaoppilaiden ja suomenkielisten oppilaiden olevan yhdenvertaisessa asemassa:

“Tavallaan musiikki on upee aine siinä mielessä, kun sä et tarvii siihen niin paljoa puhetta. Aika usein mä käytän vähän niinku sellasta Orff- pedagogiikkaa, että lähetään tekemään ja “seuraa mua, vähän äänieleitä, lähetään tekemään tätä” ja ne (oppilaat) lähtee matkimaan. Ne on tavallaan siinä aika samalla viivalla kun niinku kantasuomalaiset.” (O4)

Musiikin mahdollisuudet kielikysymyksissä näkyvät myös oppilaiden arvioinnissa. Musiikinopettaja pystyy toteuttamaan musiikin arvioinnin niin, että suoritusta ei arvioida kielellisen osaamiseen perustuen.

Musiikinopettaja voi ottaa opetuksessaan huomioon oppilaansa, joiden äidinkieli ei ole suomi. Tällöin voidaan kiinnittää huomiota erityisesti suullisiin ohjeistuksiin. O2 ja O4 pitävätkin tärkeänä, että musiikinopettaja ilmaisee suulliset asiat selkokielellä hitaasti, jotta oppilailla olisi paremmat mahdollisuudet ymmärtää opetusta ja ohjeistusta.

O4 mainitsi selkokielen lisäksi toimivana huomointikeinona kielellisesti yksinkertaisten musiikkikappaleiden käyttämisen musiikintunneilla. O4:n mukaan kappaleet, joissa on toistuvia kertosäkeitä, ovat soveltuvia musisointiin ilman suurta sanavarastoa. O4 käyttää opetuksessaan myös varhaismusiikkikasvatuksen materiaalia ja kuvionuotteja hyödykseen.

O2 on integroinut suomen kielen opiskelua musiikintunneille antamalla maahanmuuttajaoppilaille tehtäväksi suomentaa oman musiikkikulttuurinsa kappaleita. Hän toivoo oppilaiden oppivan suomea samalla.

“Mä oon sanonu niille tehtäväksi, että niiden täytyy suomentaa vähän niitä kappaleita, että mistä niissä lauletaan ja mistä niissä kerrotaan tavallaan, et sit sitä kautta ne oppis sitä suomen kieltä ja tavallaan muuta tällasta.” (O2)

O4 nosti kertomuksessaan esille myös kielimuurin musiikinopettajan ja oppilaiden vanhempien välillä. Välitöntä luottamussuhdetta on haastavampaa muodostaa vanhempien kanssa, joiden kanssa opettajalla ei ole yhteistä kieltä.

“Et ne jotka, joilla on vaikka hyvä suomen kielen taito, niin he saattavat noissa yhteisissä tapaamisissa tavallaan vakuuttua siitä, että mikä on vaikka minun tapani tehdä työtä. Ja jos taas on sellanen, että ei oikein oo yhteistä kieltä ja on vaan kerran vuodessa maksettu tulkki, jolloin yritetään kaikki kouluvuoden asiat kerralla selvittää.” (O4)

O2:n mukaan opettaessa musiikkia kielihaasteita kohtaaville oppilaille, musiikinopettajalla tulee olla tuntisuunnitelma erityisen hyvin hallussa:

“Näillä tunneilla varsinkin, jos suomen kieli ei oo se oma äidinkieli, niin sitten oli se tunnin aihe mikä tahansa, niin sulla opettajana täytyy olla niinkö ihan sika hyvin hallussa se homma, mitä aletaan tekemään. Että jos sulla ei oo niinkö koko tunnille selvät sävelet, niin sit se kyllä levähtäs aivan käsiin. Että tavallaan vielä semmosa niinkö vaikka suunnitelmat tekee niinkö perustunneillekin, niin ehkä tarvii olla vielä tarkempia (suunnitelmia).” (O2)

Myös O4 valmistelee tunnit erityisen tarkasti, jotta kaikki sujuisi saumattomasti:

“et jos mulla on kahden eri luokan yhteinen musiikintunti, niin siellä on kyllä viis aikuistaki ja ne on tottunu siihen, että mulla on tavallaan ihan kaikki valmiina.” (O4)

5.1.3 Musiikintuntien materiaali ja sisältö

Musiikinopetuksen sisältöjen suurista linjoista ohjeistaa opetussuunnitelma. O1 sanoo kertomuksessaan, valitsevansa musiikintuntien materiaalin OPSin avulla. Opetuksen sisällön ja materiaalin tulee olla OPSin linjojen mukaista ja monipuolista. Kaikki musiikintuntien materiaali tulee käydä läpi siltä kannalta, sopiiko se sisällöltään musiikintunnille.

“No mun mielestä siis jos se on OPSin linjan mukaista se opetus, niin silloin niinku mulla ei ole tarvetta sitä lähteä (tuntien sisältöä) muuttamaan. — valitaan sitten materiaalia laajasti niin niin täytyy niinku kuitenkin kattoo että mitä se käsittelee sillä tavalla, että se on sopivaa sisällöltään, että siellä ei niinkö ole iha mitään niinku sattuu, ku kuitenkin semmostakin esim vaikka laululyriikoiden puolella on.” (O1)

O1 on tarkkana materiaalin sisällöstä erityisesti silloin, kun käsittelyssä on vieraskielinen musiikkikulttuuri. Musiikinopettajan kannattaa tarkistaa, että hänen käyttämällään musiikkimateriaalilla ei ole arkaluontoisia merkityksiä. Materiaalien tulee olla varmasta lähteestä, kuten esimerkiksi joltain kurssilta.

“Jos on jotakin semmosia kulttuureita, missä on vaikka sellanen kieli, mitä ite ei ymmärrä. Niin kyllä silloin, jos ei oo mitään tietoa mitä se käsittelee. Niin voi olla, että en sitten ota sitä kappaletta. Että kyllä noista täytyy tietää, mikä sen kappaleen tarkoitus on ollut, että ei esimerkiksi ota jotain semmosta laulua joka liittyy johonkin vaikka arkoihin poliittisiin aiheisiin tai johonki tämmösiin juttuihin. Mihin ei siti olis niinku sopivaa lähteä tekemään.” (O1)

O1:n mukaan sellaisissa tilanteissa, joissa musiikintuntien materiaalivalinnat aiheuttavat pohdintaa kulttuurisen ja katsomuksellisen moninaisuuden näkökulmasta, musiikinopettajan tulee olla valmis perustelemaan tekemään materiaalivalintojaan. Uskonnollista musiikkisisältöä voi perustella sillä, että sitä käsitellään musiikillisen yleissivistyksen kannalta ja sillä, että musiikkia tulkitaan asialähtöisesti eikä oteta kantaa henkiseen puoleen.

O4:n mielestä musiikinopettajien pitäisi seurata opetuksen uusimpia trendejä varauksellisemmin. Sen sijaan toimivin linja opetuksen sisällölle löytyy tutustumalla oppilaisiin.

“Välillä katotaan vähän laput silmillä, että nyt vaikka digijutut on hienoja. Niin me sitä tehdään paljon eikä sitten ajatella sitä, että se ryhmä sit tavallaan määrittää sen. Että sun tulee olla opettajan semmonen, joka tavallaan ottaa sen ryhmän ja kattoo että aha täällä pelittäki tää.” (O4)

Monikulttuurisen musiikkimateriaalin käyttäminen on todennäköisempää, jos erilaisten musiikkikulttuurien materiaali on musiikinopettajalle tuttua. Tämän vahvistaa myös O3 omassa kertomuksessaan. O3 käyttäisi todennäköisemmin enemmän opetuksessaan maailmanmusiikkia, mikäli hänellä olisi enemmän tuntemusta maailman musiikkikulttuureista. Hän kuitenkin pitää tärkeämpänä oppilaiden osallistamista ja innostamista musiikintunneilla. Ei riitä, että opettaja on itse innostunut jostain asiasta. C:n mukaan on selvää, että opettajat käyttävät tunneilla materiaaleja, jotka ovat heillä itsellään hyvin hallussa.

“Todennäköisemmin joo (käyttäisi musiikintunneilla enemmän vieraiden musiikkikulttuurien musiikkia, jos tuntisi niitä paremmin), mutta mä oon huomannu mitä oon töitä tehny että tärkeintä on saada porukka niinku tekeen mukaan. Et tavallaan sen pitää sit olla tietys suhteessa, koska sit jos mä oon tosi innostunu jostain, ehkä joku sieltä innostuu mukaan. —Et kyllä sehän on selvää, että tavallaan mikä sulle on ns. helppoa tulee sitten vähän turhanki helposti käytettyä tunneilla, näinhän se menee.” (O3)

O1 on huomannut omassa musiikinopiskelussaan, että itselleen vieraan musiikkikulttuurin omaksuminen on hidasta ja materiaaliin tutustuminen tulee aloittaa hyvissä ajoin ennen tuntia, jolla sitä on tarkoitus opettaa.

“Kuitenkin ne musiikkisysteemit voi olla tosi niinku isoja ja niillä on pitkät perinteet. Niissä voi olla niinkö niin paljon asiaa, pitkälle kehittyneitä juttuja. —jos aatellaan, että mulla ois tunti vaikkapa ylihuomenna aiheesta x ja mä en ois perehtynyt siihen yhtään ennen sitä tunnin pitämistä. Niin voi olla, että se kaks päivää ei riittäis siihen valmistautumiseen. —mutta jos näin tulis koko ajan niinku tilanteita vastaan, että koko ajan pitäis vähän niinkö venyä ja yrittää ottaa uutta materiaalia haltuun, niin ei siinä välttämättä kovin pitkälle väsymättä jaksa. (O1)

Myös niiden opettamista oppilaille pidetään haastavana.

“Mutta ku sä tapaat jotain tollasta perusporukkaa [lähiö, jossa O3 opettaa], niin ei siellä kauheesti mitään tollasta seittämän kaheksasosaa juttuja aleta tekemään porukalla, koska sit lopulta porukka turhautuu vaan.” (O3)

Toisaalta monikulttuurista musiikkimateriaalia voidaan käyttää musiikintunneilla, vaikka opettaja ei sitä syvällisesti ymmärtäisikään.

“Myöskin opiskelijoiden kanssa puhunu aina sen, että ei tarvii olla kaikessa, vaikkapa osata sen maan kieltä tai sitä kieltä, mikä siinä kappaleessa on voidakseen laulaa sitä. Että sitä voidaan niinku tehdä monesta eri näkökulmasta ja vaan tutustua ilman niinkö kattavia ja semmosia niinku täysin natiivisoittajan näkemyksiä ja kokemuksia.” (O1)

O3:n kertomuksessa esiintynyt toinen syy monikulttuurisen musiikkimateriaalin määrän vähenemiselle musiikintunneilla on työelämässä kuluneiden vuosien määrä. O3 oli uransa alkuvaiheissa innokkaampi käyttämään erilaisia musiikkikulttuureja musiikintuntien materiaalina, mutta nyt vuosien kuluttua alun innostus on vähentynyt.

“Joo no täytyy sanoa, että mitä pitempään tätä hommaa on tehny, alkuaikoinahan mä hienoja tein kaikkia juttuja. Mut musta tuntuu, että tää kapenee ja kapenee tää homma niin, että mä saan ne innostumaan musiikista. —että enemmän ehkä kuuntelukasvatuksen puolelle on mennyt tämä maailmanmusiikki mulla, että aika vähän ollaan itse soitettu enää.” (O3)

Opettajat myös tiedostavat, että heidän sisältö- ja materiaalivalinnoillaan on vaikutus musiikin-
tuntien sisällön kulttuuriseen moninaisuuteen. O3:n tunneilla oppilaat eivät tuo juurikaan omaa
musiikkikulttuuriaan esille tunneilla, mutta opettaja tiedostaa, että se johtuu hänen tuntiensa
jaksosuunnitelman aihevalinnoista.

*“Mulla on ehkä peiliin katsomista opettajana siinä ehkä tota, että tota ei niin hirveesti (oppilaat tuo tun-
neille omaa musiikkikulttuuriaan), et voisin enemmänkin jopa ottaa ehkäpä. Että hyvä tämä muistutus lop-
puvuoden kurrikulumiin.” (O3)*

Haastattelemillani musiikinopettajilla on erilaisia omia hyväksi havaittuja materiaaleja ja sisäl-
töjä musiikintunneille. O4 käyttää opetuksessaan paljon rytmiiikkaharjoituksia, O3 puolestaan
antaa oppilaiden pääasiassa valita musiikintuntien materiaalin. Oppilaat ehdottavat kappaleita,
joita haluavat soittaa ja O3 valitsee oppilaiden ehdotuksista ne, joita soitetaan tunneilla.

*“Mä itse käytän ihan valtavasti rytmiiikkaa mun opetuksessa ja se on niinku joka luokkatunneilla aamu-
jumppana mukana ja välipaloina, koska se lisää keskittymistä. Mä oon saanu siitä hyvää palautetta toimin-
taterapeuteilta, ne on ihan toimintaterapian materiaalikäytössä.” (O4)*

*“Yleensä oppilaat valitsee materiaalin mitä soitetaan. Sit mä valitsen sielt sellaset neljän soinnun biisit
mitä soitellaan.” (O3)*

Kuten aiemmin on tullut ilmi, ovat opettajat ottaneet huomioon kulttuurisen ja katsomuksellisen
moninaisuuden musiikintuntien materiaali- ja sisältövalinnoissa. Teema myös vaikuttaa musi-
kinopettajiin. Kaiken kaikkiaan haastattelemistani musiikinopettajista kukaan ei kuitenkaan ole
muuttanut opetuksensa sisältöjä kulttuurisen ja katsomuksellisen monimuotoisuuden takia. Osa
opettajista on saanut pyyntöjä ja ehdotuksia opetuksen sisällön muuttamiseksi, mutta tilanteet
ovat pääasiassa selvinneet keskustelemalla niin, että sisältöjä ei ole tarvinnut muuttaa.

*“Vaikka on todella monenlaisista taustoista ja lähtökohdista oppilaita ja opiskelijoita, niin sen tunnin pi-
tämiseen melkeenpä voisin sanoa, että en ole joutunut muuttamaan ikinä sisältöjä sen takia.” (O1)*

5.2 Oppilaan kulttuuri ja katsomus

Kertomuksissa nousi esille tilanteita, joissa oppilaat ovat esitelleet omaa musiikkikulttuuriaan
musiikintunneilla sekä sellaisia tilanteita, joissa oppilaat ovat tasapainotelleet oman kulttuu-
rinsa ja koulun valtakulttuurin välillä. Oppilaan kulttuuriin ja katsomukseen liittyy olennaisesti
myös yhteistyö vanhempien kanssa. Oppilas- ja tapausesimerkeissä nostan esille kiinnostavia
tapausesimerkkikertomuksia eri haastattelemiltani opettajilta. Olen myös tämän luvun loppuun
laskenut tapausesimerkkisitaattien määrän ja niissä esiintyviä ominaisuuksia sen mukaan, onko
niissä puhuttu musiikinopetusta rikastuttavista tai rajoittavista tekijöistä.

Tässä tutkimuksessa haastateltujen musiikinopettajien kouluissa on maahanmuuttajataustaisia oppilaita paljon. Heitä on lähestulkoon kaikkialta maailmasta, ja he edustavat useita eri katso-
muksia.

“Mut sitten oppilaitahan on niin monelta eri puolilta maailmaa. Että siellä on melkeen niinkö valistunu arvaus, että siellä täytyy olla niinkö paljon enemmänki niinku myös uskontotyyppisiäkin näkemyksiä.” (O1)

“Et jos mä sanon kymmenen mun omasta kymmenestä oppilaasta ryhmästä, niin kuus on selkeesti niitä joita joilla on toinen kotikieli esimerkiksi.” (O4)

5.2.1 Yhteistyö vanhempien kanssa

Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan vanhempien kanssa yhteistyötä teh-
dessä on tärkeää keskustella vanhempien kanssa ja antaa heille tietoa asioista, jotka heitä askar-
ruttavat. On tärkeää, että musiikinopettaja perustelee loogisesti argumentoiden vanhemmille
musiikintuntien asioita. Musiikinopettajan tulee olla yhteistyökykyinen ja tuoda itse esille tär-
keitä asioita vanhemmille.

“Toki niinkö kyllähän se niinkö paljon vaikuttaa, että miten mä opettajana tuon ne asiat esille. Mä yritän olla yhteistyökykyinen, niin ehkä ne hommat sujuu vähän paremmin sitten.” (O2)

O1:n ja O2:n tapauksissa yhteys on yleensä ollut vanhempien aloitteesta. Vain O4 mainitsi
myös ottavansa itse vanhempiin aktiivisesti yhteyttä musiikinopetukseen liittyvissä asioissa.

*“On hirveän luontevaa soittaa vaikka vanhemmille asioista. Niin monesti me saatetaan puhua siitä, —että
mä tuon nimenomaan tuota musiikkipuolta esiin, et esim., jos on esitys tulossa, niin minähän paukutan
puhelimella vanhemmille, et hei tuu katsoo, koska nehän (erilaisista kulttuuritaustoista tulevan oppilaat)
haluaa näyttää vanhemmille mitä ne osaa.” (O4)*

O4 on myös ottanut yhteyttä tapauskohtaisesti vanhempiin silloin, kun oppilas on itse esittänyt
huolensa musiikinopetuksen uskonnollisista sisällöistä. Tällöin O4 on esitellyt oppilaan huolen
ja vaihtoehdot, miten tilanteessa voidaan toimia. O4 on aina heti alkuun selittänyt, että hänelle
opettajana käy kaikki eikä opettaja ole vanhempia vastaan. O4:n mukaan ottaessa yhteyttä van-
hempiin, on tärkeää tehdä heti hyvä ensivaikutelma ja luoda keskusteleva avoin ilmapiiri. Van-
hempiin tulee suhtautua reilusti ja kunnioittavasti eikä opettaja saa asettaa itseään vanhempia
korkeammalle pätemällä tilanteessa.

O4 koki, että oppimisen mahdollistamisen kannalta opettajan tulee luoda kontakti oppilaan ko-
din ja kulttuurin kanssa ja on erittäin tärkeää, että opettaja joustaa niihin liittyvissä asioissa.
Oppilaiden elämässä saattaa olla kulttuuriin liittyviä tärkeitä asioita ja O4:n näkemys on, että
kaikessa kotiin ja kulttuuriin liittyvässä opettajan tulee joustaa ja viestiä hyväksyntää ja sitä,

että oppilas on koulussa toivottu. Musiikintunneilla tulevat asenteet tulevat myös kotoa, joten myös musiikintuntien kannalta on tärkeää muodostaa kontakti oppilaan ja tämän kodin kanssa.

O4 muistuttaa, että musiikinopettajan tulee muistaa vanhempia kohdatessaan, että vanhemmista löytyy koko yhteiskunnan kirjo ja heitä kaikkia tulee kohdata heille sopivalla tavalla.

“Koulussa (lasten vanhemmissa) on koko yhteiskunta. Siellä on se semmonen kiroileva raksajätkä ja siellä on se professori. Niin tavallaan yks semmonen tärkeimpiä asioita on se, että sä osaat kohdata sen tilanteen, ja sun pitää lähteä sinne raksalinjalle, tai sun pitää lähteä sen professorin systeemeihin sen tilanteen ja sen perheen niinku mukana. Se on tärkein, että se kontakti syntyy ja se syntyy sillä tavalla, että molemmat niinku ajattelee, että me puhutaan samaa kieltä.” (O4)

5.2.2 Oppilas vähemmistökulttuurin ja valtakulttuurin välissä

Tämän tutkimuksen kertomuksissa nousi esille, että oppilaan tasapainottelun vähemmistö- ja valtakulttuurin välillä saattaa näkyä niin, että musiikinopettajien mukaan vähemmistökulttuuri- ja katsomustaustaiset oppilaat eivät välttämättä tuo omaa taustaansa esille musiikintunneilla. O3:n mukaan oppilaiden niin sanottu yhteinen toivottu musiikkikulttuuri on länsimainen pop-musiikki. O3:n mukaan vähemmistötaustaiset oppilaat haluavat mennä muiden mukana matallalla profiililla. O3 arvioi, että tähän voi vaikuttaa oppilaiden ikä, mutta myös se, että vähemmistöön kuuluvat oppilaat haluavat sulautua porukkaan eivätkä halua erottua liikaa muista.

“Mä luulen, että se liittyy sit siihen, että halutaan olla osa porukkaa. Eli halutaan olla osa porukkaa ja tavallaan ei haluta sitten niinku liikaa erottautua, että ehkä se on kuitenkin tavallaan pinnan alla kytee jotain tollasta ainakin jonkin verran voisin kuvitella kuitenkin, vaikka se onkin ulkoista. (O3)

Myös O2 on havainnut, että hänen lestadiolaiset oppilaansa eivät usein halua tehdä itsestään mitään numeroa, vaikka ovat erittäin musikaalisia. O2 arveli, että se voisi johtua siitä, että he eivät halua erottua joukosta, vaan haluavat sulautua muuhun ryhmään.

“Jos on niinkö tosi vakaumuksellinen perhe —vähän eri lailla suhtautuu siihen tekemiseen. Muttei toisaalta niinkö kuitenkaan haluu pitää ittestähä mittää isoa numeroa.” (O2)

“En tiää, onko siihen mitään semmosta tuota tarkempaa syytä, että kyllähän lestadiolaisissa on paljon musikaalisuutta, että nehän harrastaa paljon musiikkia, klassista musiikkia. Monetkin soittaa pianoa tai muuta, mutta tuota en tiää miksi ne ei sillai ehkä halua tuua sitä esille. Ehkä se on jotenki semmonen, että haluaa sulautua siihen muuhun luokkaan ja ei ehkä halua olla erilainen.” (O2)

Myös O4 on huomannut, että jotkut oppilaat ujostelevat ja häpeilevät oman kulttuurinsa esiintuomista musiikintunneilla. O4:n mukaan musiikinopettajan tulee luoda musiikintunneille jatkuvasti kulttureita ja katsomuksia hyväksyvää ilmapiiriä, jotta oppilaat uskaltaisivat tuoda omaa kulttuuriaan esille. Opettajan tulee luoda kontakti oppilaisiin ja osoittaa, että on itse kiinnostunut oppilaan musiikkikulttuurista.

O4 on työuransa aikana kohdannut tapauksia, joissa oppilas on tasapainotellut oman kulttuurinsa ja koulun valtakulttuurin välillä. Tällaisissa tilanteissa oppilas on halunnut samaan aikaan miellyttää vanhempiaan ja opettajaa ja samalla toimia oman kulttuurinsa tai katsomuksensa mukaisesti.

“Tavallaan se imas sen vanhempien asenteen, eli luultavasti hän oli kuullu vanhempien keskustelevan tästä asiasta. Ja sillä oli sit vähän sellanen kinkkinen tilanne, et se tavallaan halus miellyttää mua ja olla tunneilla mukana. Tunnollinen oppilas, kiltti ja sit kuitenkin se halus pitää tavallaan sen vanhempien niinku puolen siinä.” (O4)

Erityisesti kulttuurien välistä kipuilua O4 on havainnut muslimioppilaissa, mihin liittyy kulttuurin muiden edustajien hyväksyntä koulussa. Omalta kulttuuriryhmältä saatu tuki on tärkeää oppilaalle. O2 arvioi, että kulttuurisesti moninaisessa ryhmässä, jossa vähemmistökulttuuriin kuuluva oppilas on oman kulttuurinsa kanssa vailla vertaisiaan samasta kulttuuritaustasta ei yksittäisen oppilaan kulttuuritausta tule helposti esille tunneilla. Erilaista on ryhmissä, jossa on useampia saman vieraan kulttuurin edustajia.

“Jos aattelee sitä seiskaluokkaa, missä oli integroituna niitä (maahanmuuttajaoppilaita). Siellä oli niinkö ympäri maailmaa niitä oppilaita. Että tavallaan siinä ryhmässä ei ehkä ihan niin päässy esille se tavallaan se kulttuuri tai muu tällanen. Mutta sitten nyt kun mulla on noi apot (aikuisperusopetuksen oppilaat) ja kun siellä on tosi paljon samasta maasta. Siellä on käsittääkseni niinku kahesta eri maasta niitä oppilaita, opiskelijoita.” (O2)

O3 kokee, että Suomessa maahanmuuttajia ja erilaisista kulttuuritaustoista olevia oppilaita ei enää pidetä alleviivatun erilaisena vaan tilanne on normalisoitunut yhtenäiseksi kouluyhteisöksi.

“Tavallaan sillä tavalla Suomi muuttunu, kun mäki oon opiskellu Oulussa ja muuta. Niin tavallaan siellä oli ehkä, niinku vielä niinku oli ”niitä maahanmuuttajia” ja näitä, niin tuolla (opettajan omassa koulussa) ei oo semmosia, vaan kaikki on niinku vaa oppilaita. Vaan niinku, ei mitään sen kummempaa. Et niinku tavallaan, että hienoo, että Suomessakin ollaan vähän totuttu siihen tavallaa on niinku porukkaa joka puolelta ja mun mielestä se näkyy niinku meidän koulussa ihan hienosti.” (O3)

5.2.3 Oppilas oman musiikkikulttuurinsa asiantuntijana musiikintunneilla

Vähemmistökulttuureihin ja -katsomuksiin kuuluvat oppilaat tuovat jonkin verran musiikintunneilla esille omaa musiikkikulttuuriaan. Musiikinopettajien kertomuksissa nousi esille tilanteita, joissa oppilas toimii oman musiikkikulttuurinsa asiantuntijana musiikintunneilla. Tällöin oppilas ottaa hetkeksi tunnilla opettajan roolin ja esittelee omaa muille oppilaille sekä opettajalle mahdollisesti vierasta musiikkikulttuuriaan. Näitä tilanteita on ollut haastattelemillani opettajilla vaihtelevasti. O3:lla ja O1:lla tilanteita on ollut vähän, O2:lla jonkin verran ja O4:lla paljon.

“Me paljon täällä sekä musiikkitunneilla sekä tavallaan tässä omassa luokassa musiikki käsiteltäessä käydään läpi niinku myös niitä heidän kulttuuritaustan biisejä. Eliikkä he saavat esitellä niitä. — Sit mä oon nähny semmosia tilanteita, kun meillä on aina isot, ihan niistä ekoista tai tänä vuonna on kakkoset on pienimmät niin ysiluokkalaisiin siinä yhteisessä musiikkitunnissa joka on perjantaisin. Niin siellä on tietysti pienimmille niitä piiperryksilauluja ja sitten on lopuksi aina muutama Youtube-biisi. Niin siinä on esimerkiksi laulanut omaa musiikkiaan.” (O4)

Kaikki opettajat pitivät kertomuksissaan tämän kaltaisia tilanteita hyvänä käytänteenä. Omaa musiikkikulttuuriaan esittelevä oppilas on nauttinut tilanteesta, ja myös opettaja oppii samalla itselleen vieraasta musiikkikulttuurista.

“Näissä tilanteissa, niin ne on selkeästi ollu sille oppilaalle itelleen hyviä kokemuksia. Että ne on halunnut tuoda tosi niinku mielellään niitä juttuja ja haluavat kertoa siitä omasta vähän erilaisesta kulttuuritaustastaan.” (O1)

“Kyllähän se itellekin on semmonen että okei, että siellä kuunnellaan tällasta tai tällasta. Että tavallaan se on itellekin vähän sellasta tutkimusmatkaa niiden kulttuuriin ja musiikkiin, että sillai niinkö se on ites-täki tosi mielenkiintosta. — Mutta kyllä musta on sillai tosi kiva, että ne oppilaat pääsee ite kertomaan siitä niitten kulttuurista, mitä ne tietää. Ja jos ne vaikka ossaa jotakin, niin ne voi sen tuoda esille tai muuta tällasta. Että se on, ja jos ne siihen itekin on haluavaisia ja yhteistyökykyisiä, niin mikäpä sen mukavampaa.” (O2)

“Siis sehän on parasta (oppilailta heidän kulttuuristaan oppiminen) ja sitähan tapahtuu tietenkin jatkuvasti opettaessa kulttuurista riippumatta, että aina kyl oppii jotain.” (O3)

“Jokainen nauttii siitä, että saa niinku olla vähän niinku asiantuntija. —Ja sen jälkeen se on se lapsi on niin tyytyväinen. (O4)

O4 on havainnut, että tällaiset tilanteet saattavat paljastaa myös oppilaan piileviä musiikillisia vahvuuksia.

“Mut myös se, että saattaa löytyä vahvuutena se semmonen niinku esimerkiksi vahva osaaminenkin, vaikka johonkin tota rytmiin asioihin.” (O4)

Tilanteet, joissa oppilas opettaa omasta musiikkikulttuuristaan muille oppilaille ja opettajalle ovat myös sosiaalisesti palkitsevia oppilaille. Oppilas saa onnistuneista tilanteista hyväksyntää muilta oppilailta ja samalla oppilaan itsetunto saa kohotusta. Oppilas saa positiivista sosiaalista palautetta omalle kulttuuri-identiteetilleen. Myös muut oppilaat oppivat mielellään vertaiseltaan ja tilanteet ovat positiivisia kokemuksia myös heille.

“Mut kyl sitä katotaan aika lailla ylöspäinkin, niinku että se on niinku oikeesti se on vähän niinku semmonen Idols-voittaja. Yhden päivän Idols-voittaja se tyypä.” (O4)

“Niinku myös muille luokan oppilaille mukava päästä kertomaan ja näyttämään juttuja. — Muut oppilaat kuuntelee ja niinkö on mukana kiinnostuneena, kun se oman luokan oppilas tuo semmosta materiaalia sinne ja kertoo vähän siitä omasta taustastaan.” (O1)

“Sehän on ihan niinku todettu, —sitä on mun mielestä ihan tutkittukin, että vertaisryhmältä sä opit parhaiten. Että jos joku kaveri näyttää, että näin tää rumpu menee, että mä oon harjoitellu tätä isän kaa, niin kyllähän ne kattoo paljon enemmän että “vau toi luokkakaveri osaa ton jutun”. Paljon enemmän, kun se että opettaja alkaa hokemaan jotain sanarytmiä silleen, että “Kekkonen on kalju” tai jotain muuta vastaavaa. —Niin tota sitten se on vaan niitten mielestä niinku paljon hienompaa oppia siltä kaverilta.” (O4)

Oppilaan oman musiikkikulttuuritaustan esittelyyn päädytään oppilaiden omasta aloitteesta. Usein oppilaat haluavat tuoda omaa musiikkikulttuuriaan esille koulussa esimerkiksi kuuntelemalla oman kulttuurinsa musiikkia, mihin sitten musiikinopettaja saattaa tarttua ja kysellä, haluaisiko oppilas esitellä omaa musiikkikulttuuriaan enemmänkin koulussa musiikintunnilla. Tilanteeseen ei saa painostaa oppilasta, vaan niiden pitää syntyä luontevasti oppilaan ja opettajan yhteisestä sopimuksesta.

“Meille on monesti tapahtunu silleen, että tavallisella tunnilla Youtubea saa käydä soittamassa omaa musiikkia, kun tehdään käsitöitä, niin sieltä yhtäkkiä lähteeki joku lattari soimaan tai joku afrikkalaistaustanen musa, kun he haluaa niinku tuoda sitä omaa kulttuuriaan esiin.” (O4)

“Sitten jos oppilas on tuonu mulle niinkö esille, että on vaikkapa jonkinlaista musiikkiharrastusta siihen omaan niinkö lähtökulttuuriin liittyen, että tulee vaikka jostain niinku muualta päin maailmaa ja sitten on siihen liittyvää, niinku sieltä käsin olevaa musiikkitoimintaa vaikkapa mitä tekevät täällä [kaupunki, jossa O1 opettaa]. Sitten kun on sitä sitten niinkö esittäny jatkokysymyksiä ja monesti sitten saatan kysyä, että oisko mahdollista saada meille niinkö jotaki semmosta niinkö. Jos vaikka soittaa jotain voi ottaa soittimen mukaan joskus tänne tunneille tai sitten, että onko jotakin muuta, mitä me voitais niinkö nähdä tai kuulla siihen liittyen. Tai haluaisiko pitää jotain esitystä. Niin tällömsiä on sitten lähetty tosi niinkö silleen innostuneesti mukaan. —Minäkään en sillain automaattisesti, vaikka näkiskinkin, että oppilas tulee selkeästi jostain toisesta kulttuuritaustasta, niin en kuitenkaan mene sanomaan, että hei, että koska ilmeisesti sinä tulet jostain muualta niin voisitko sinä?” (O1)

O1:n kertomuksen mukaan opettaja ei koskaan voi tietää mitä oppilaan kulttuurin taustalla on. Maahan muuttoon saattaa liittyä kipeitä muistoja ja tämän vuoksi opettajan tulee tiedustella asiaa varovasti eikä pakottaa oppilasta tuomaan omaa kulttuuriaan. Ketään ei saa pakottaa olemaan esillä.

“Niin kun ei voi tietää koskaan, että miten niinkö minkälainen suhtautuminen siihen ylipäätään on siihen omaan, vaikka lähtöön. Minkälaiset taustat siellä on, että mikälaiset ajatukset siihen liitty. Että en niinkö ihan niinku suin päin ryntää niinku tuota kyselemään ja niinkö pyytämään tekemään asioita.” (O1)

Vaikka näissä tilanteissa opettajan asiantuntijarooli siirtyy hetkellisesti oppilaalle, tulee opettajan myös ottaa oma tietynlainen roolinsa. Haastattelemieni opettajien mukaan opettajan rooli on tilanteiden mahdollistajana. Tutkimukseen osallistuneet opettajat korostivat, että opettaja mahdollistaa sen, että oppilas menestyy tilanteessa ja heille jää positiivinen kokemus oman musiikkikulttuurinsa esittelemisestä. Ennen tilannetta opettaja auttaa oppilasta valmistautumaan musiikkikulttuurinsa esittelemiseen ja myös valmistaa muita oppilaita positiivisilla odotuksilla esitystä kohtaan. Esityksen aikana opettaja tukee oppilasta tarvittaessa esimerkiksi kysymällä lisäkysymyksiä. Näin opettaja varmistaa, että oppilas onnistuu ja tilanne tukee positiivisella tavalla oppilaan kulttuuri-identiteettiä ja itsetuntoa.

“Than mielelläni annan sen oman niinkö roolini sille pois niinkö ja oon ehkä niinku enemmänkin semmonen ohjaava niinkö organisoija ja niinku heitellen apukysymyksiä tai muuten pidän sitä juttua yllä, jos nään, että siinä on jotakin tarvetta semmoselle.” (O1)

“Toki siinä pitää ite olla sitten siinä kuitenkin mukana sillain.” (O2)

“Sillä hetkellä, kun ne tulee rohkeesti sen oman musiikkinsa kanssa sinne. Niin sit me käydään joku aikuinen, käy niiden kanssa läpi sitä. Siinä vähän tsekataan mikin käyttöä ja siinä tota harjotellaan se biisi etukäteen niin, että me niinku mahdollistetaan se, että se menee hienosti. Että on mahdollisuudet onnistua, ettei siinä oo taas sitä kylmään veteen pudottamisen mahdollisuutta. Niin että kun sä tuut siihen framille, niin sä tuut saamaan aplodit tavallaan. Sitte se niinku kaikissa meidän spiikkauksessa kaikessa kuuluu se, että nyt on muuten upee juttu tulossa, että uskotteko niinku. Että “Hei, että [oppilaan nimi] uskaltaa vetää tätä ja tätä!” Ja sithän se on niinku aikuiset pystyy aika paljon nostattaa.” (O4)

O4 myös kertomuksessaan muistuttaa, että opettajan tulee valmistella tilanteille turvallinen ilmapiiri hyvissä ajoin ennakoiden. Osa oppilaista ujostelee ja häpeilee oman kulttuurinsa esiintuomista musiikintunneilla. Opettajan pitää ennakoiden alkaa luomaan hyvissä ajoin oppilaalle hyväksyvää tunnelmaa ja osoittaa, että opettaja on todella kiinnostunut itse oppilaan musiikkikulttuurista. Oman kulttuurin esittelemisen ja esillä oleminen saattaa olla vaikeaa niin aikuisille kuin lapsillekin. Opettaja pystyy vaikuttamaan tähän luomalla pitkäjänteisesti tunneille hyväksyvää ilmapiiriä, jotta oppilaat uskaltaisivat tuoda omaa kulttuuriaan esille.

“Siihen pystyy opettaja aika paljon vaikuttaa, että se vaan on tavallaan niinku tilanteenlukutaitoa ja sit sun pitää alkaa vaan pohjustaan. Että jos haluat, että tammikuussa puhutaan näistä näin, niin alat jo marraskuussa jutteleen, että “täässä ku että mä kuulin niin hyvän kappaleen radiosta, ja se olikin täältä” ja tavallaan tuot ihan systemaattisesti esiin sitä, että sä tykkäät kaikenlaisesta musiikista. —Eli sillon, kun niinku pystyt ennakoimaan alat niinku valmistelemaan tulevia tilanteita, jotka tiedät, että on kaverille vaikeita. Nii ennakoi, ennakoi, ennakoi. Niin sitten se saattaa yllättää ja mennä aika kivuttomasti. —jos et ennakoi ja heität siihen sitten, että istuppa tuohon ja alappa kertoa. Niin se on aika monille aikuisellekin tiukkaa.” (O4)

Myös oppilaiden vanhempien musiikillista osaamista voi hyödyntää musiikintunneilla. Haastattemistani opettajista O4 hyödyntää myös oppilaiden vanhempia musiikkikulttuuriensa asiantuntijoina koulun musiikinopetuksessa. O1:lla on kokemus siitä, miten vanhemmat ovat innokkaasti tukeneet lapsensa oman musiikkikulttuurin esittämistä koulussa antamalla materiaalia lapselleen. O4:n kokemukset vanhempien vierailuista koulussa oman musiikkikulttuurinsa esittelemisen merkeissä ovat olleet positiivisia. Vanhempien kanssa tähän liittyvä yhteistyö on syntynyt opettajan omasta aloitteesta. Tällä on pystytty murtamaan jäätä opettajan ja vanhempien välillä ja opettaja on tutustunut paremmin vanhempiin. Tällä on pystytty myös madaltamaan maahanmuuttajataustaisten vanhempien kynnystä tulla suomalaiseen kouluun. O4 näkee vanhempien hyödyntämisen monikulttuurisessa musiikkikasvatuksessa mahdollisuutena, jota hyödynnetään liian vähän Suomessa koulujen musiikinopetuksessa.

“Oppilas oli sitten kotona sanonu, että voisko hän viii jotakin näytejuttuja niinkö tuota kouluun musiikintunnille, niin sieltä oli sitten niinkö oikeen kattavasti laitettu kaikenlaista matkaan ja annettu tietoa ja tälle.” (O1)

“Mulla on ollu taustoilla sellaisia muutama kerta makeesti käyny, että siel vanhemmissa on jotain musiikkiosaajia, ja sitten on ihana esitellä heitä luokassa.” (O4)

“No se (vanhempien musiikkikulttuurisen osaamisen hyödyntäminen opetuksessa) on ollu muutaman kerran silleen. — Niin he on tulleet sitten niinku käymään tunnilla tai jossain esityksessä ennen siinä sitten niinku jotain kertomassa. Että nää niinkun eri kulttuureista taustasilla, siellä on ollu yks tanssija ja sitten on ollu

yks djemben soittaja ja sit yks kans niinku tavallaan lyömäsoittaja, et hänellä oli erilaisii afrikkalaisia rumpuja. —Mutta että se on niinku tavallaan että “tule ja näytä”. Ja sit siitäkin se on taas niinku poikinu sitä, että sen jälkeen me ollaan oltu sen perheen vanhempien kanssa ihan niinku kavereita. —Niin esimerkiksi tämmöset vanhempaintapaamiset täällä koululla on voineet olla niinku tosi sellasia, että mää yritän saada juttelua käyntiin, mutta sitä tavallaan sitä on vaikee sitä jäätä murtaa, ja sitten vastataan aina niukasti joo kaikki käy ja muuta. —siitä mä jotenkin nautin, että se semmonen jää murtuu tai jollain muulla asialla saat sen silleen, että heistäkin tuntuu, että ihan ok tulla tänne. — Siinä ois mun mielestä paljon enemmän, se on semmonen mikä meidän opettajien pitäis oppia hyödyntämään enemmän, koska maahanmuuttajia on nyt niin ympäri Suomea. Et niillä on hirveä kynnys tulla suomalaiseen kouluun.” (O4)

5.2.4 Oppilas- ja tapausesimerkkejä maahanmuuttajataustaisista oppilaista

Opettajien kertomuksissa oli yhteensä 27 sitaattia maahanmuuttajataustaisista oppilaista. Näistä sitaateista suurin osa koski tilanteita, joissa oppilas on opettanut ja esitellyt omaa musiikkikulttuuriaan koulun musiikinopetuksessa. Näitä tapausesimerkkejä esiteltiin omassa tulosluvussaan x. Tämän lisäksi opettajien kertomuksissa maahanmuuttajaoppilaista oli esimerkkitapauksia, joissa opettajat kertoivat eri kulttuuritaustoista olevien oppilaiden musiikillisista lahjakkuuksista ja taidoista, oppilaiden oman musiikkikulttuurin heijastumisesta länsimaisen musiikin harjoittamiseen ja muilla tavoin koulussa näkyvistä oppilaan kulttuuriin liittyvistä ominaispiirteistä.

Opettajat nostivat esille kertomuksissaan maahanmuuttajataustaisille oppilaille ominaisia musiikillisia lahjakkuuksia. O4:n mukaan afrikkalaistaustaiset oppilaat ovat erityisen lahjakkaita musiikintuntien rytmiikkaharjoituksissa. O3 mainitsi virolaistaustaisista oppilaista heijastuvan virolainen vahva laulukulttuuri. O3 pohti myös kertomuksessaan, että hänen musiikinopettajana kohtaamansa parhaat muusikot oppilaissa ovat olleet eri kulttuureista.

”Ite miettin, et mullakin on niinku siis monestaki kulttuurista ne parhaat muusikot ollu, että ei sillä niinku ei oo sillai, että siinä niinku en nää mitään. — Kyl mä kans mietin sellasta et kun meil on paljon niitä virolaisia, niin se on se laulukulttuuri sit kans niin vahva, et kyllä se sieltä niinku läpi tulee esimerkiksi- et kyl nyt jonkun verran tommosta sieltä tulee läpi.” (O3)

”Mä itse käytän ihan valtavasti rytmiikkaa mun opetuksessa. —Siinä mä oon huomannu sen, että esimerkiksi tosi moni afrikkalaistaustanen on ihan huikean hyvä siinä.” (O4)

Opettajat O2 ja O4 kertoivat kertomuksissaan siitä, miten maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat soittaneet ja laulaneet musiikintunneilla länsimaiseen musiikkikulttuuriin kuuluvaa materiaalia oman musiikkikulttuurinsa värittämänä. O2:lla tämä kokemus liittyi laulamiseen ja O4:llä kanteleiden soittamiseen. Molemmat opettajat pitivät tätä mielenkiintoisena ja musiikintunteja rikastavana tekijänä.

”Se on hauska tavallaan siinä ryhmässä, että tuota jos me sitten lauletaan, vaikka suomenkielisiäkin lauluja, vaikka jotain pop-lauluja. Niin sitten ne ketkä siellä on innokkaita laulajia, niin siellä tulee tavallaan niitä sen kulttuurin tyypillisiä fraaserauksia. —Se niinkö kuuluu se niitten oma kulttuuri siinä laulussa.” (O2)

“Mä oon vaikka kanteleet vieny sinne ja sit ne alkaa soittamaan niitä niinku omalla tyylillään. Kuin ne soittais jotain omia kielisoittimiaan, mä oon et hei lisää lisää.” (O4)

O2:n mukaan hänen aikuiset maahanmuuttajaoppilaansa suhtautuvat suomalaiseen ja länsimaiseen musiikkikulttuuriin ja sen opiskeluun erittäin innokkaasti ja energisesti. Haasteita saattaa tuottaa heille vieras rytmiikka.

“Musta on tosi mielenkiintoista se, että miten niinkö suhtautuu musiikkiin. Ja tavallaan niinkö nämä apolaisetkin (aikuisperusopetuksen opiskelijat), kun me ollaan käyty vaikka suomalaista kansanmusiikkia, niin ne on ollu aivan innoissaan, jostain kanteleesta. Että mikä tämä soitin on ja miten tätä soitetaan, ja kaikki nokkahuilut ja tiiäkkö tämmöset puhallinsoittimet, että mitä että voidaanko me soittaa niitä tänään ope, että tehdäänkö sitä ja tehdäänkö tätä. Että tavallaan siinä ryhmässä on aika semmonen iso energia. —Et kyl se tavallaan jonkunlaisen mausteen tuo aina niihin musiikintunteihin kuitenkin se niitten oma kulttuuri ja se oma rytmi, vaikka esimerkiksi. Rytmä on ehkä sellanen asia, mikä on vähän erilainen niinkö niissä maissa mitä mulla mistä maista mulla on ollu oppilaita. Että jos Suomessa on, että aika tasarytmillä, että se on niinkö semmosta metronomitarkkaa, niin tavallaan sitten kaikki mikrintervallit ja kaikki polyrytmikat ja kaikki tällaset. Että miten eri lailla ne käsittelee sitä rytmiä, että se ei oo niille se ”yy-kaa-koo-nee”, et niille on jotenki tosi vaikeaa päästä siihen ehkä kiinni. —Se ehkä se rytmi on sellanen asia, missä niinkö huomaa kans sen eroavaisuuden niinkö suomalaisiin opiskelijoihin.” (O2)

O4 kertoo oppilaiden kotikulttuureihin liittyvistä tilanteista, joissa opettajan tulee joustaa. Esi-merkkitapauksessa hän kertoo oppilaasta, joka on seissyt luokassa pari viikkoa oppilaan perheeseen ja sukuun liittyvässä tapauksessa.

“Mut mulla on sellanen fraasi, että joustavampi joustaa ja yleensä se on minä. Et sit se (oppilas) istuu hattu päässä tai seisoo pulpetilla. Kunhan me saadaan se sen jälkeen, kun isä on lähteny Pakistaniin vie-mään vaaria, joka on ollu sen tärkein henkilö, joka on kuollu edellisellä viikolla ja se vie tuhkia. Niin silloin se lapsi seisoo vaikka kaksi viikkoa ja se tärkein viesti on, että kiva että tulit, sinua on kiva nähdä. Ja tota silloin niinku moni asia menettää merkityksensä.” (O4)

5.2.5 Oppilas- ja tapausesimerkkejä liittyen katsomuksiin

Oppilas- ja tapausesimerkeissä, jotka liittyivät erilaisiin katsomuksiin, korostui lestadiolaisuuden eri muotoihin kuuluviin oppilaisiin ja heidän perheisiinsä liittyvät kertomukset. Kertomuksia, joissa lestadiolaisia käytettiin esimerkkinä, oli selkeästi enemmän, kuin muihin katsomuksiin liittyen. Tähän saattaa liittyä myös haastateltavien maantieteellinen sijainti.

Katsomuksiin liittyviä tapausesimerkkisitaatteja yhteensä	Lestadiolaisiin liittyviä sitaatteja	Jouluun liittyviä sitaatteja	Muslimeihin liittyviä sitaatteja	Jehovan todistajiin liittyviä sitaatteja	Uskontokuntiin kuulumattomiin liittyviä sitaatteja
20	12	4	3	2	1

Taulukko 3. Eri katsomusten ja teemojen ilmeneminen oppilas- ja tapausesimerkeissä opettajien kertomuksissa.

O1:n O2:n ja O4:n kertomuksissa nousi esille lestadiolaisiin liittyviä tapausesimerkkejä. Tapausesimerkeissä nousi esille tapauksia, joissa oppilaan lestadiolaiseen katsomukseen liittyen

joko oppilas tai hänen vanhempansa on toivonut, että oppilaan ei tarvitse osallistua johonkin musiikinopetuksen sisältöön. Rajoitukset liittyvät maallisen musiikin kuunteluun ja soittamiseen, siihen liittyviin soittimiin ja musiikkiliikuntaan. Musiikinopetuksen sisällön lisäksi lestadiolaisperheiltä on tullut toiveita musiikinopiskeluun kuuluvien konserttikäyntien sisältöihin. Lestadiolaisen vakaumuksen asettamat rajoitteet musiikinopiskelulle vaihtelevat perheittäin ja osa lestadiolaisoppilaista osallistuu kaikkeen mahdolliseen tekemiseen ilman minkäänlaisia rajoitteita.

O2:n kertomukseen sisältyneessä tapausesimerkissä koulun kuorosta lähti osa oppilaista pois, kun kuorossa laulettiin pop-musiikkia. O2 epäilee, että syynä voi olla oppilaiden lestadiolainen katsomus, mutta ei ole varma syystä.

“Mut meillä oli kuoro viime vuonna kuorotoimintaa ja sitten ku me lähettiin laulaan pop-lauluja, niin siitä lähti aika iso porukka pois sitten.” (O2)

O1 kertoi tapauksesta, jossa suunnitellessaan luokan yhteistä retkeä musiikkiesitystä katsomaan, vanhemmat ovat tuoneet opettajan tietoon oppilaiden katsomukseen liittyviä tekijöitä, jotka opettajan arvion mukaan liittyvät vanhoillislestadiolaisuuteen. Vanhemmat esittivät O1:lle toiveita konserttavierailun sisällölle katsomuksellisiin tekijöihin liittyen. Samat vanhemmat eivät ole kommentoineet kuitenkaan itse musiikintuntien sisältöä, pelkästään vierailun sisältöä.

“Esimerkiksi on semmonen tilanne, et ollaan suunnittelemassa, vaikka jotakin, että lähetään kattomaan jollakin luokkaporukalla esitystä. Ja sitten on kartoitettu, että nii onko jonkunlaisia vakaamuksellisia esteitä vaikkapa osallistua joihinkin, niin silloin on ilmoitettu, että perheen lapsi kuuluu tämmöseen uskonnolliseen vakaumukseen, joka sitten estää tiettyjä juttuja näkemästä tai osallistumasta. —Niin silloin ilmoitettiin myös, että tietyt taiteenlajit ei käy, että niitä oli sitten teatteri, kevyt musiikki.” (O1)

O4:n kertomuksessa oli tapausesimerkki lestadiolaisoppilaasta, jonka osallistumista itsenäisyyspäivän tanssiaisiin O4 yritti mahdollistaa keskustelemalla vanhempien kanssa tarjolla olevista vaihtoehdoista, mutta koki epäonnistumisen vanhempien kanssa neuvottelusta.

“Sitten oli kyse tota nelosten tanssiaisista mikä on Helsingin kaupungissa. —Mulla oli ollu aikaisemmin sellanen kokemus, että sinne lähti kauniisti laitettu lestadiolaistyttö, joka ei tanssinu. Mut vanhemmat olivat halunneet hänet kaikkeen juhlintaan mukaan ja oltiin sovittu tarkasti, että miten tää tyttö toimii. Ja kellekkään se ei ollu ongelma, että tyttö ei tanssi, mut hän oli kätelemässä ja hän oli tanssiaisissa. No sittenhän mä siitä innostuneena lähdin, että “hei, että meillä on vaihtoehtoja” ja että nää juhlat on kiva kokemus ja se on puheissa pitkään. — Ja sitten siitä se vanhempi niinku hyökkäsi, että “sinä et kunnioita, että onpa tässä nyt näin, että aikaisemmin on aina kyllä ymmärretty”. Sit mä olin silleen, että joo että niin, että minä mielestäni ymmärrän. —Itse koin olevani joustava ja tota yritin tarjota myös sitä toista vaihtoehtoa, että voi lähteä mukaan ja sit sieltä tuli vaan semmonen, että ei missään nimessä.” (O4)

Muslimeihin liittyvistä kertomuksista kävi ilmi, että erityisesti kristinuskoa sisältävä musiikki on ristiriidassa muslimien vakaumuksen kanssa musiikintunneilla ja tämä ilmenee esimerkiksi

jouluisin. Muslimioppilaisiin saattaa liittyä myös ennakkoluuloja. O3 ei ole kohdannut tilanteita, joissa joku musiikintuntien sisältö olisi ristiriidassa heidän katsomuksensa kanssa ja kertoo kertomuksessaan tapauksesta, jossa kuuli harjoittelukoulunsa muslimeihin liittyvistä rajoitteista, joita ei ole varsinaisella työurallaan koskaan kohdannut. O4 kertoi esimerkkikertomuksen muslimioppilaasta, joka ei halunnut esittää rock-musiikkia, koska koki omassa ryhmässään sosiaalisia paineita kyseisen musiikin esittämisestä julkisesti.

”Mulla oli yks tosi rytminen tumma tyttö, islamilainen ja tota mä oisin niinku halunnu tavallaan tehdä meidän kouluun, meillä on tavallaan tässä koulussa sellanen tapa, että meillä on perjantaisin musiikintunti hoituu myös silleen, niinku osalla luokista, että meillä on yksi tunti ja monelle se on niinku extratunti tai semmonen, että meillä on yhteislaulut. Koko koulu menee saliin, siellä soittaa bändi, jossa on aikuisia ja lapsia ja sitten meillä on systemaattisesti, vaikka djembet. — Tästä työstä oisin saanu oikeesti tehtyä varmaan semmosen pienen rumpalin. Mut sit hän niinku soitti mulle, mut hän ei halunnu soittaa. Hän nimenomaan pelkäs, että miten se oma tavallaan kulttuuri muut edustajat sanoo, että voiks hän soittaa rockia.” (O4)

”Kun mä oon joskus ollu [helsinkiläinen lähiö] joskus harjoittelussa, kun asuin Helsingissä ennen, kun valmistuin. Ja se ehkä on yks Helsingin maahanmuuttajaisimpia kouluja. Niin siellä se opettaja kenen kanssa mä olin niin sano vaan näin, että muslimit ei saa soittaa kitaraa, mutta ne saa soittaa rumpuja. Mutta tämä tilanne ei oo koskaan tullu mulle vastaan [lähiö, jossa O3 opettaa nyt], mikä on must tosi outoo.” (O3)

Joulu oli aihe, joka toistui muutaman kerran haastattelemieni musiikinopettajien katsomuksiin liittyvissä tapauksertomuksissa. O1 ja O4 kertoivat kohdanneensa jouluun ja joulun uskonnolliseen luonteeseen liittyviä tilanteita, joissa oppilaat eivät ole halunneet osallistua joulun ajan musisointiin katsomuksellisista syistä. Tilanteet ovat ratkenneet sillä, että opettaja on keskustellut oppilaan kanssa ja selittänyt, miksi kouluissa juhlitaan yhdessä joulua, ja avannut siihen liittyvää musiikkiperinnettä. Oppilaat ovat sitten epäilyjensä selvittyä osallistuneet jouluun liittyvään musisointiin. Musiikinopettajat ovat perustelleet joululauluja sillä, että laulamalla joululauluja ei oteta itse kantaa henkilökohtaisesti laulun sisältöön. Uskonnollisävytteisiä lauluja voidaan laulaa keskittymällä sen musiikilliseen ja kulttuuriseen puoleen eikä tarvitse ottaa siihen uskonnolliseen puoleen kantaa. Lisäksi joululaulut sisältävät paljon muutakin kuin kritsilistä perinnettä, esimerkiksi suomalaista juhlaperinnettä.

”Kun harjoteltiin joululauluja, niin yks oppilas sanoi, että kuuluu tämmöseen uskontokuntaan. Että niin hän ei näitä joululauluja niinku mielellään laulaisi, niin semmonen tilanne on ollut myös. —Kysymys oli silloin valinnaisesta musiikkiryhmästä. —Ja tuota en nyt muista, oliko se kappale varsinaisesti niinkö se ei niinkö välttämättä edes ollut mitenkään niinku uskonnollinen sisällöltään. Mutta se oli kuitenkin joululaulu, joka sinänsä nyt liittyy tietenkin joulunvietto uskontoon. Niin silloin sanoin, että me tässä nyt harjoitellaan näitä kuitenkin, että kun me tarvitaan näitä ja nää kuuluu tähän meidän joulun viettoon, että joulujuhlissa on näitä tämmösiä joululauluja. Ja näitä sitten opiskelijat myös itse olivat valinneet niitä sinne. Eli sitten sanoin, että sinne voi olla mukana joko soittamassa, tai sitten niinkö niin tuotta keksitään jotain muuta tekemistä. Mutta täsmensin vielä, että siinä ei tarvi tavallaan niinku itse henkilökohtaisesti ottaa kantaa siihen sisältöön. —Mutta ilmeisesti sitten kuitenkin riitti niinkö selvittämään sitä tilannetta sille opiskelijalle. Että sitten kuitenkin katsoi, että pystyi olemaan siinä mukana sitten ja jopa laulajana. —Vaikka ois niinku uskonnollisia sanoja, että se ois mitenkään tunnustuksellista toimintaa sinänsä että, ne on vaan perinteisiä joululauluja, joissa sattuu nyt olemaan tietynlaisia sanoja historiasta riippuen.” (O1)

“Mä oon niinku sit joissain selkeesti niinku islamin puolella nähny sitä, tai jotkut on kysyny et lauletaanko siitä (kristinuskoon liittyvistä asioista). Esimerkiks jouluisin on tullu sellasia kysymyksiä. Tiedetään että tavallaan joulun perinne on tavallaan ollu kristillinen juhla pitkään jo.—Elikkä siellä on niinku tavallaan semmonen tietämättömyys tai semmonen niinku hämmenteneisyys. Ei oo tavallaan sillä osalla vielä niinku ehkä koko kuvaa tällasesta suomalaisesta jouluperinteestä valoittunut, että siellä on paljon muutakin kuin se kristillinen jeesuspuoli niinku tavallaan. Että tota, mut usein ne selviää sitten niinku juttelemalla ja sitä mä painotankin niinku tavallaan. —Oon saattanu kysellä itsekin, kun he kyselee, että laulattekste niinku joskus kun teillä on Eid-juhla, oon myös kiinnostunu myös heidän vastaavista tilanteista. Et tavallaan sillä yritän hälventää sitä eroa. Että itseasiassa nää on aika samanlaiset jutut, että niinku että sama tyyli juhlia ja niinku näin. Että tota yritän niinku tavallaan selittää auki niitä tilanteita ja sitä suomalaista kulttuuria.” (O4)

O4 mainitsi kertomuksessaan Jehovan todistaja -taustaisten oppilaiden huomioimisen. Jehovan todistajiin kuuluvan oppilaan vanhemmat toivovat, että heidän syntymäpäivään ei vietettäisi esimerkiksi syntymäpäivälaulua laulamalla musiikintunneilla. Jehovan todistajiin kuuluva oppilas ei myöskään saa osallistua muiden oppilaiden syntymäpäivinä onnittelulaulujen yhteislauluun. O4 on linjannut, että kaikkien oppilaiden syntymäpäiviä vietetään tasavertaisesti hänen musiikintunneillaan. Jehovan todistajat eivät myöskään juhla perinteisiä kristillisiä juhla, joten jouluisin ja pääsiäisin heidän vanhemmiltaan saattaa tulla toiveita, että juhliin liittyvää musiikkia ei myöskään käytettäisi tunneilla.

“On tullut vaatimuksia esimerkiksi, että ei saa viettää syntymäpäiviä. Me mennään valtavirran mukana, vietetään. —Ja sitten on tullu niinkun ihan aidosti sitä, että sitten tietynlaiset et joulunajat, niin kaikesta pois. Ja on tullu aika tarkkaan siitä, että ei saa kuunnella tätä ja tätä joulumusiikkia. Ja sitten siinä oon niinku pitäny pääni, että mä oon sanonu, että tunnustuksellista musiikkia ei kuunnella. Mutta että meillä mä oon sillon linjannu sitä, että askarteluhetkinä kuunnellaan ja sitten musiikintunneilla lauletaan.” (O4)

Uskonnottomat oppilaat ovat ilmeisen neutraali oppilasryhmä, sillä he nousivat opettajien tapausesimerkeissä esille vain yhden kerran. O4 kertoi, että uskonottomien oppilaiden kanssa ei ole tullut musiikinopetukseen liittyviä rajoitteita. O4 on ollut yhteydessä uskonottomien oppilaiden vanhempiin, kun uskonnottomat oppilaat ovat halunneet olla mukana tekemässä ja esittämässä musiikkia kirkollisissa tilaisuuksissa omasta tahdostaan.

“Päinvastoin on tullu sellasia tilanteita kaksikin kertaa, et kun tässä koulussa on tavallaan koulun bändi esmes soittanu kirkossa. Niin kaks kertaa on ollu semmonen tilanne, että ET-oppilas haluaa tulla soittamaan kirkkoon ja sillon mä oon soittanu vanhemmille. Soittanu, että hei minä soitan koska lapsi tahtoi. Halus, että kysyn teiltä ja hän itse tietää, että on tulossa tämmönen. Hän ei ole ollut harjoittelemassa, mutta hän on kuullut välkällä, että on tulossa, vaikka pääsiäiskirkko, jossa soitetaan tällä tavalla ja hän haluais tulla mukaan. Molemmilla kerroilla vanhemmat on päästäny.” (O4)

O2 kertoi tapausesimerkin, jossa oppilaat kieltäytyvät musiikista paaston aikana. Opettajan tiedossa ei ole, mihin katsomukseen tämä liittyy, mutta oppilaiden paastokauden aikana oppilaat eivät saa kuunnella musiikkia. Paasto ei ole vielä ollut, mutta oppilaat ovat puhuneet siitä opettajalle etukäteen.

“Jossain vaiheessa apolaiset (aikuisten perusopetuksen oppilaat) sanoi, että niillä on tulossa joku tuota (katsomukseen opettajan arvion mukaan liittyvä) paastokausi tai joku muu, että sillon ne ei saa niinku kuunnella musiikkia. Mutta mulle jäi vielä vähän epäselväksi, että millon niillä on se.” (O2)

5.2.6 Oppilas- ja tapausesimerkkien vertailu

Haastattelemistani neljästä opettajasta kolmella nousi kertomuksissaan esille esimerkkejä tapauksista, joissa oppilaan katsomus on asettanut jonkinlaisia rajoitteita musiikin opiskelulle. Vain O3:lla ei ole ollut tällaisia kokemuksia ollenkaan. Kaikista katsomuksiin liittyvistä tapausesimerkeistä 75% koski katsomuksen musiikinopetukselle asettamia rajoituksia.. Yleisesti kulttuuriin liittyvistä tapausesimerkkisitaateista yksikään ei käsitellyt rajoitteita. Kulttuurin katsotaan yleisesti sisältävän katsomusta, joten vaikka näissä sitaateissa ei olla erikseen mainittu katsomusta, ne saattavat sisältää myös niihin liittyviä asioita. Näissä yleisesti oppilaiden kulttuuritaustaan liittyvissä tapausesimerkkisitaateissa oli rajoitteiden sijaan mainittu paljon kulttuureihin liittyviä musiikinopetusta rikastavia tekijöitä.

	Sitaattien määrä	Musiikinopetukseen liittyviä rajoitteita sisältävien sitaattien määrä	Musiikinopetusta rikastavina pidettyjä tekijöitä sisältävien sitaattien määrä	Neutraalit sitaatit
Katsomuksiin liittyvät tapausesimerkkisitaatit	20	15	2	3
Kulttuuriin liittyvät tapausesimerkkisitaatit, joissa ei ole mainittu erikseen katsomuksesta	27	0	17	10

Taulukko 4. Oppilaiden kulttuureihin ja katsomuksiin liittyvät tapausesimerkkisitaatit ja niissä esiintyneet viittaukset musiikinopetukseen liittyviin rajoitteisiin ja musiikinopetusta rikastaviin tekijöihin.

	Esimerkki rajoitteita sisältävästä sitaatista	Esimerkki rikastavista tekijöitä sisältävästä sitaateista	Esimerkki neutraalista sitaatista
Katsomuksiin liittyvät sitaatit	"On ollu esimerkiksi lestadiolaistaustaisia tai jehovataustaisia, jolloin on tullut vaatimuksia esimerkiksi, että ei saa viettää syntymäpäiviä. Me mennään valtavirran mukana, vietetään." (O4)	"Kyllähän lestadiolaisissa on paljon musikaalisuutta, että nehän harrastaa paljon musiikkia, klassista musiikkia." (O2)	"Tiiän, että on esimerkiksi lestadiolaisia, mutta ei ainakaan mulle asti oo tullu mitään niinkö viestiä kotoa, että ei sais opettaa bändisoittoa tai muuta tämmöstä." (O2)
Kulttuureihin liittyvät sitaatit	-	"Kyl mä kans mietin sellasta, et kun meil on paljon niit virolaisia niin se on se laulukulttuuri sit kans niin vahva et kyllä se sieltä niinku läpi tulee esimerkiksi. (O3)	"Mut sitten oppilaitahan on niin monelta eri puolilta maailmaa." (O1)

Taulukko 5. Esimerkkejä sitaattien luokitteluista sen mukaan, ovatko ne neutraaleja vai sisältykö niihin kulttuureihin ja katsomuksiin liittyviä rajoittavia tai rikastavia tekijöitä.

5.3 Musiikinopettajan monikulttuurinen kompetenssi

Tässä luvussa perehdytään siihen, minkälaisista tiedoista ja taidoista musiikinopettajien kertomusten mukaan on hyötyä kulttuurisen ja katsomuksellisen monimuotoisuuden teemoissa liittyen musiikinopetukseen. Miten taitoja ja tietoja voi kehittää ja saada? Opettajat kertovat saastaan koulutuksesta ja mistä muualta ovat hankkineet tietoa.

5.3.1 Musiikinopettajaa hyödyttävät taidot

Opettajan tulee osata huomioida vieraskielisiä oppilaita tuntien sisällössä ja omassa toiminnassaan musiikintunneilla. O2 mainitsee kaikkien asioiden hallitsemisen vaativan monien asioiden muistamista. O2 kuvailee kertomuksessaan tuntien osa-alueiden hallitsemista näin:

“Muista puhua hitaasti. Muista puhua selkokieltä, että he ymmärtää ja kaikki tällaset, että siinä on ihan hirveesti sellasta, että muista tämä, muista tämä, muista tämä...” (O2)

Musiikinopettajan monikulttuuriseen kompetenssiin liittyen O3 ja O4 korostavat ihmisten kohtaamisen taitoa tärkeänä. O4:n mukaan oppilaita kohtaamalla musiikinopettaja saa ryhmän paremmin haltuun ja oppii, mitkä opetuskeinot toimivat juuri sille heille. O3:n mukaan yksi oleellisimmista musiikinopettajan taidoista on kyky kohdata ihmisiä ihmisinä taustasta riippumatta. Opettajan tulee omata hyvä tilannetaju ja opettajan tulee olla aito ja sosiaalisesti älykäs.

“Siis mun mielestä tärkeää on sen ihmisen kohtaaminen ihmisenä riippumatta kuka tai mistä tai mitä se on, se on aivan sama et tavallaan sen pitää olla.— Tossa musaopettajan hommassa on vähän sit se, että siin tulee oppilaat tulee ja menee koko ajan tulee uusi luokki. Mutta kuiteski, et semmonen tilannetaju ja jonkinlainen —sosiaaliset taidot tai joku tämmönen, ehkä on hienompikin sana, mutta kuitenkin tämmönen on niinku ois ehkä mikä mun mielest on aika tärkeä.” (O3)

Musiikinopettajan monikulttuurisen kompetenssin puutteen mahdolliset vaikutukset nousivat esille O1:n ja O4:n kertomuksissa. O1 arvioi, että opettaja, joka ei ole itsenäisesti kouluttautunut monikulttuurisuuden teemoista saattaa kuormittua ja se saattaa vaikuttaa suuresti työelämässä menestymisessä ja jaksamisessa.

Mä luulen, että siinä (opettaja, joka ei ole kouluttautunut näistä teemoista) saattaa sitten niinkö kuormittua.—Että veikkaan siinä kävis niin, että se kuormitus sille työelämässä niinkö alkaa niinku kumuloitua aika rajusti jossakin vaiheessa, jos niin vasta sitten. (O1)

O4 puolestaan arvioi, että jos musiikinopettajalla on vaikeuksia kohdata monikulttuurisia oppilaita, se kuormittaisi opettajaa ja aiheuttaisi väistämättä hankaluuksia työelämässä, sillä kaikki Suomen koulut ovat kulttuurisesti moninaisia. O4:n arvion mukaan Suomen suuresta uupuneis-

den opettajien määrästä osa on uupuneita juuri monikulttuurisen kohtaamisen haastavuuden takia. Opettajan tulee kyetä työstämään näitä taitojaan. Jos siihen ei ole mahdollisuutta, seuraa tilanteesta haasteita opettajan työssä jaksamiselle.

Kävis varmasti niinku, mä luulen, että kävis huonosti. Se on nykypäivää, että meillä on paljon muualta tulleita. Jos et pysty kohtaamaan, niin siitä tulee semmonen sua kuormittava asia ihan varmasti. Sä et pysty enää valikoimaan, et ne semmoset koulut, joissa on vain kantasuomalaisia, niin niitä ei varmaan enää oo. Tai sit sä huomaisit, että sä oot vähän ristitulella, että muut ajattelee jo toisin. Ja aina semmonen asia mikä on hyvin siitä valtavirrasta poikkeava tapa ajatella, tai sen hetken tilanteesta poikkeava tapa toimia tai ajatella niin sehän alkaa kuormittaa. Ja sit kun se kuormittaa riittävästi, niin jossain vaiheessa se aasinselkä naksahtaa. (O4)

O2 on kohdannut toisinaan epäonnistumisen tunteita vielä hakiessaan omia taitojansa monikulttuurisuuteen liittyen musiikintunneilla. Hän ei kuitenkaan ole jumittunut epäonnistuneisiin asioihin vaan on oppinut haasteista ja pitää kulttuurista monimuotoisuutta hyvänä asiana.

“No kyllähän se välistä on ollu aika semmosia epätoivon hetkiä, että okei nyt tää ei ehkä menny ihan niin hyvin, kun ois voinu mennä. —Mut ihan hauskaa se on ollu, vaikka välillä on ollu vähän sormi suussa, niin hauskaa se on ollu se niiden kanssa se tekeminen.” (O2)

5.3.2 Koulutus ja tiedonhankinta

Musiikinopettajan oma kiinnostus on tärkeää tiedon hankkimisen kannalta. Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen teemasta riittää O1:n mukaan opeteltavaa koko loppuelämäksi. O1 on ollut henkilökohtaisesti kiinnostunut teemasta jo ennen koulutusta ja sen aikana, joten hän on luontevasti päätenyt perehtymään aiheeseen muun muassa valitsemalla syventäviä kursseja aiheesta. O1:lla on ollut tavoitteena hankkia mahdollisimman paljon materiaalia koulutuksesta valmiiksi työelämää varten, ja sitä ja taitoja teemaan liittyen on hankittu myös vaihto-opiskelusta.

O1 mukaan hänen oma motivaationsa tiedonhankintaan on vaikuttanut paljon hänen kouluttautumiseensa kulttuurisen ja katsomuksellisen monimuotoisuuden teemoista. Koska O1 on itse innostunut ja kiinnostunut hankkimaan tietoa ja koulutusta aiheesta hän on valinnut aiheesta opintoja opettajankoulutuksessaan ja hankkinut lisäkoulutusta vapaaehtoisesti myös myöhemmin, vaikka työnantaja ei ole sitä vaatinut. O1 pohtii myös tilannetta, jossa tällaista omaa kiinnostusta tiedon hankkimiseen ei olisi.

“Että jos ei niinku haluais perehtyä näihin, nii sitten kävis, opiskelis musiikinopettajaksi niin kyllä niinkö ois mahdollista valmistua musiikinopettajaksi aika vähäisilläki materiaaleilla niinku tähän liittyen.” (O1)

Haastatteleman musiikinopettajat olisivat toivoneet saaneensa enemmän koulutusta aiheesta opettajankoulutuksessa. O1 ja O3 pitivät kuitenkin opettajankoulutuksen antamia valmiuksia

kohdata kulttuurista ja katsomuksellista monimuotoisuutta musiikintunneilla sen verran riittävinä, että niillä pärjää työelämässä.

“Niin sitten se, että kokeeko sen (koulutuksesta saadut eväät) riittäväksi. Niin kyllä se niinku riittävä on sillä tavalla, että hyvin on pärjänny kyllä, mutta tokihan sitten joissakin asioissa tuntee olevansa enemmän kotonaan, kun toisissa.” (O1)

“Ei, en mä oikein kokenu saavani tohon hirveesti (eväitä koulutuksesta). Mut toisaalta lopulta tuntuu, että en mä hirveesti ois tarvinnukkaan, et kyllä näilläkin on nyt pärjätty.” (O3)

O2, O3 ja O4 mainitsivat, että koulutuksesta ei saanut kovinkaan paljoa valmiuksia kohdata erilaisia katsomuksia ja kulttuureja musiikintunneilla. Erityisesti koulutuksesta oltaisiin kaivattu taitoja moninaisuuden kohtaamiseen.

“Mun mielestä koulutus itessään ei ehkä oo antanu sellasia valmiuksia kohdata niinkö eri vakaumuksia ja varsinkin, jos on niinkö, että on kielteinen suhtautuminen vaikka populaarimusiikkiin tai muuta tällasta. Että ei ihan hirveesti oo sellasia niinku lähtökohtia koulutuksen kautta.” (O2)

“Tota noin niin mun mielestä siihen aikaan se meidän koulutus ei kyl mun mielestä ihan hirveesti antanu (liittyen monikulttuurisuuteen ja monikatsomuksellisuuteen), että totta puhuen ei. Silleen tietenkin, että me tutustuttiin vähän eri kulttureihin vähän niinku musiikkiin.” (O3)

“Jos mä mietin sitä 20 vuotta sitten opettajankoulutusta ja sen hetken tilannetta, kun tuli kentälle, niin me oltiin aika kaavoihin kangistuneita. Että meillä niinku opettajankoulutus —että pitää suorittaa tietyt didaktiikat ynnä muut sellaset, että sulle tulee semmosta tietotaitoa. Mutta esimerkiksi aika vähän oli semmosta ihmisten kohtaamista ja sitä aidosti sitä semmosta niinku valmentamista siihen sellaseen työhön. — Esimerkiks siihen, että miten sä saat sen ryhmän haltuun tosi tarkasti, niin sitä oli tosi vähän, että ei mietitty sitä semmosta että sä oot tulossa ihmissuhdeammattiin.” (O4)

O1:n mielestä musiikinopettajien koulutuksessa tulisi olla enemmän pakollisia opintoja näistä teemoista.

“Minun näkemyksen mukaan vois olla ihan hyväkin niitä ois jopa pakollisina kursseina sitten opinnoissa vähän enemmän niinku siis näitä teemoja näitä sisältöjä, että olis semmoset niinku varmasti sitten jokaselle, joka valmistuu.” (O1)

Ne taidot, joiden opettajat ovat kokeneet jäävän puuttumaan koulutuksesta, on opittu käytännön työelämässä kokeilemalla, onnistumalla ja erehtymällä.

“Että ehkä ne on enemmän sit tullu yrityksen ja erehdyksen kautta ja sillä, että yrittää sillai niinkö luovia siinä tilanteessa, kun huomaa, että jollakin voi olla vähän hankalaa nyt tunneilla tai muuta tällasta.” (O2)

“Mun kokemus ainakin tos musiikkikasvatuksen opiskelutaustassa on se, että saat musiikillisia valmiuksia joo, mutta työhön oppi vasta työssä.” (O3)

Myös koulutuksesta kulunut aika vaikuttaa asioiden kertaamisen tarpeeseen. O3 muistelee opinnoissaan olleen monikulttuurisen musiikkikasvatukseen teemaan liittyvät kurssit jo vuonna 2005, joten hän ei muista kurssien sisällöistä kaikkea. Ajan myötä kurssien materiaaleihin palaamisen kynnys on kasvanut.

“Täytyy sanoa, että mitä pitempään tätä hommaa on tehny, alkuaikoinahan mä hienoja tein kaikkia juttuja, mut musta tuntuu, että tää kapenee ja kapenee tää homma. — Mä aloitin (opinnot) 2005 ja ne kurssit oli

silloin ekana vuonna. Et täytyy tunnustaa. Mulla on jossain varmaan vielä kansioita jäljellä, mutta tuota niin täytyy tunnustaa, että tuota ehkä vähän huonossa muistissa niitä, mitä käytiin silloin aikanaan.

O1 arvelee, että maailman musiikkeja voi olla vaikeaa ottaa haltuun vuosien jälkeen, jos materiaalit ovat unohtuneet mappiin:

“Mut tokihan kyllähän musiikinopettajien koulutukseen kuuluu sitten niinkö pakollisenakin niinku näitä kursseja, mutta sitten että jos ne ois vaikka jääny vähäsen vähemmälle huomiolle silloin opintojen aikana vaikkapa, niin jostakin syystä. Niin tuota on se aika iso urakka sitten lähtiä näitä yhtäkkiä ottamaan käyttöön, vaikka ne materiaalit jostakin kansioista löytyiskin.

O2, O3 ja O4 eivät ole käyneet kulttuuriseen ja katsomukselliseen monimuotoisuuteen liittyen koulutuksissa opettajakoulutuksensa jälkeen siirryttyään työelämään. Syy lisäkoulutukseen ha-
keutumattomuudessa on musiikinopettajien käytännön resurssit eli aika ja raha.

“En oo (hankkinut työuran aikana aiheesta lisää koulutusta). — Mutta en oo sillä lailla hirveesti, että mulla on [lasten lukumäärä] ja vaimo [opiskelee suuritöisessä korkeakoulussa], niin ei tsäänssiä mihinkään. —Mä luulen et aika on oikeestaan ollu suurin, et kyllä, jos aikaa olis enemmän nii mielellään kävis.” (O3)

“Mä tiedän, että on paljon ollu sellasia koulutuksellisia mahdollisuuksia ja ne on aika usein on maksullisia. Täl hetkellä on se tilanne, että koulut ei oikein maksa, ei oo oikeen varaa siihen, tai siihen ei oikein budjetoida siihen opettajien koulutuksiin.” (O4)

O4 on kuitenkin hankkinut lisäkoulutusta rytmiiikan osalta, ja kokee, että myös siitä koulutuksesta on ollut hyötyä kulttuuriseen moninaisuuteen liittyen.

Musiikinopettajat hankkivat myös itsenäisesti lisätietoja ja -taitoja liittyen maailman musiikkikulttuureihin. O1 on ottanut ohjenuorakseen musiikkikasvatusfilosofi David Elliottin Music Matters -klassikkoteoksessa mainitun mallin kahteen itselle vieraaseen musiikkikulttuuriin tutustumisesta:

“Jonkunlaisena tämmösenä itellä semmosena isona suuntaviivana on ollu sitten tossa siinä David Elliottin Music Mattersissa on se viesti, että oliko näin, että se oma kulttuurinen niinkö se, tai siis jos nyt vaikka omalta kohalta sanoo, niin että vaikka tämä länsimainen musiikkisysteemi, se mikä on itelle tuttu, niin sen lisäksi sitten kaks muuta...” (O1)

O1:n arvion mukaan maailman musiikkeihin perehtyminen on hidasta ja se saattaa viedä useita vuosia. Tämä johtuu O1:n arvion mukaan siitä, että itselleen vieraan musiikkisysteemin omaksuminen on hidas prosessi. Siksi hän pitää kahteen itselleen vieraaseen musiikkikulttuuriin keskittymistä itsenäisessä oppimisessaan hyvänä rajauksena.

Musiikinopettajilla on erilaisia tapoja hankkia itsenäisesti tietoa maailman musiikeista ja kulttuurisesta ja katsomuksellisesta monimuotoisuudesta. O3 mainitsi hankkivansa maailman musiikeista tietoa itsenäisesti kuuntelemalla musiikkia YouTubesta. O4 hankkii tietoa eri kulttuureista tutustumalla oppilaidensa ja heidän perheidensä kulttuureihin. O4 ja O1 ovat hankkineet

maailman musiikkikulttuureista tietoa myös ulkomailta, O1 vaihto-opiskelusta ja O4 matkoiltaan.

5.3.3 Musiikinopettajien omat kansainväliset kokemukset

Haastatteleman musiikinopettajat kertoivat omista kokemuksistaan ulkomailla, ja siitä minkälaisia vaikutuksia näillä kansainvälisillä kokemuksilla heille vieraissa kulttuureissa on ollut musiikinopettajan työlle. O4 kertoi kokemuksistaan vapaa-ajan matkoiltaan, joita hän tekee aktiivisesti. O1 kertoi kokemuksistaan vaihto-opiskelusta ulkomailla ja O3 omaan katsomukseensa liittyneestä jaksosta ulkomailla.

O1 on ollut vaihto-opiskelijana ulkomailla ja saanut sieltä oppeja ja materiaaleja monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen, josta on ollut jo muutenkin henkilökohtaisesti kiinnostunut. Eri-alaisten musiikkikulttuurien opinnot ulkomailla ovat innostaneet myös omatoimiseen opiskeluun aiheesta kotimaassa. Ulkomailla on päässyt myös syventymään erityisellä tavalla ja saamaan autenttisia kokemuksia itselleen vieraasta musiikkikulttuurista.

“Olin vaihto-opiskelemassa [maa], siellä sitten tuli siihen paikallisiin musiikkityyleihin perehdyttyä. Ja sitten myöskin siellä sitten yliopiston kursseilla valikoitua sellaisia kursseja, mistä sai sitä tietoa. Sitten opiskelujen jälkeen itse opiskelemalla niinkö lisää, ja sitten käymällä kursseilla.” (O1)

O3 on matkustanut oman henkilökohtaisen uskonnollisen vakaumuksensa myötä pitkiä jaksoja ulkomailla. Ulkomailla kertyneiden kokemusten ansiosta hänelle on todella luontevaa tavata erilaisia ihmisiä eikä hän edes ajattele sinänsä ihmisiä erilaisuuden kautta.

“Mä oon siis [uskonto] uskonnoltani ja mä oon pari vuotta ulkomailla ollu. Semmosen [toisen saman uskonnon edustajan] kanssa kiertäny tuolla ja tavallaan ihan kaikenlaisia ihmisiä tavannu. Ja tavallaan on sit [muiden saman uskonnon edustajien] kanssa kulkenu aina. Mut se on niin luonnollinen osa mun elämää aina ollu, että se ei koskaan oo tavallaan ollu mulle semmonen, et tämä on monikulttuurista ja tämä ei ole. Mä en oo koskaan ikinä pystyny elämässä kokeen asiaa niin, et se on jännä.” (O3)

O4 on matkustellut paljon ja hakeutunut matkoillaan oppimaan asioita paikallisista musiikkikulttuureista. O4 kokee, että hänelle on musiikinopettajan työssään ollut hyötyä hänen kokemuksistaan ulkomailla oleskelusta. Oppiessaan matkoillaan muista musiikkikulttuureista O4 pystyy luontevasti keskustelemaan myös eri musiikkikulttuureista olevien oppilaiden kanssa heidän musiikistaan. Matkustelu tekee hänen mielestään suvaitsevammaksi ja ymmärtäväisemmäksi muita kulttuureja kohtaan.

“Mä matkustan aika paljon, mä siellä myös yritän selkeesti siellä matkoilla mä aina niinku hankkiudun sen musiikin piiriin. Meen johonkin keikalle tai esitykseen tai sitten otan selvää vaikka keskustelupalstoilla, että missä on vaikka jotain livemusaa. Sieltä sitä ammentaa sitä pääomaa, mitä voi hyödyntää täällä. Että “Hei

mä oon kerran käyny siellä, ja siellä oli tän tyylistä. Eiks teillä oo vähän tän tyylistä musaa teidän maassa?” ja tähän tyyliin.” (O4)

Yhteistä haastattelemieni musiikinopettajien ulkomaan kokemusten antina musiikinopettajan työhön oli matkoilta kertynyt ymmärrys ja samaistumiskyky niitä oppilaita kohtaan, jotka tulevat muualta itselleen vieraaseen kulttuuriin. Opettajat kokevat, että omilta juuriltaan vieraaseen ympäristöön lähteminen on antanut heille jonkinlaista ymmärrystä siitä, minkälaista maahanmuuttajaoppilaalla saattaa olla. Haastateltavat pitivät tätä erittäin arvokkaana hyötynä musiikinopettajana.

“Varsinkin se vaihto-opiskeluvuosi, siitä on ollu tosi monesti (hyötyä musiikinopettajana) ja varmaan voi olla kokoajan. Voi olla niinkö jotain hyötyä tietyllä tavalla, että ihan vaikka se, että on se kokemus menemisestä niinku toiseen maahan. Ja jollaki tavalla kuitenkin, vaikka länsimaassa olin, niin kuitenkin se oli tavallaan vieras kulttuuri. Ja se, että niinkö meni sinne niin kokemukset, mitä iha liittyy siihen esim., että oli siellä niinku kauempana omilta juuriltaan ja sitten niinkö niin uudessa ympäristössä ja näin pois päin. Siitä on varmasti sitten hyötyä siinä, että miten niinkun pystyy ymmärtämään sitä semmosta oppilaitten kokemusta, jotka tulee sitte Suomeen. Että minkälaista kokemusta se varmasti aiheuttaa sitten. On sitten vähän sitä omaaki kokemusta” (O1)

“Nimenomaan, jos puhutaan tästä aiheaspektista, niin kyllä, ehdottomasti (O3:lle on ollut hyötyä opettajana ulkomailla matkustamisesta). Ja just se, että kuitenkin mä asuin tavallaan kaks vuotta maassa, jossa kukaan muu ei puhunu Suomea ja tavallaan niinku mun piti täysin oppia, vaik englantia osasin jo. Niin kuitenkin siihen asti, että mä ajattelen täysin englanniksi tavallaan, et niinku mäki oon kokenu jonkinlaisen tällaisen pienimuotisen maahanmuuttoprosessin elämäni aikana, et ehkä se on kanssa semmonen mikä niinku auttaa.” (O3)

“Sit (matkustaessa ulkomailla) sä tajuut konkreettisesti sen, että ihmiset on aika samanlaisia kaikkialla. Niillä on samat perustarpeet kaikilla ja samat asiat, mistä me nautitaan. Niin sit se on niinku, se kyllä on ihan mulla se ykkösjuttu, että mikä on tehny musta todella suvaitsevan. Se, että mä oon niinku kokenu omalla matkalla sitä sellasta, että minä olen vähemmistönä jossain kulttuurissa.” (O4)

O3:lla ulkomailla oleskelun lisäksi hänen lähipiirissään on edustettuna paljon erilaisia kulttuureja. Se on vaikuttanut hänen siihen asenteeseen, miten hän kohtaa oppilaita koulussa. Hän pyrkii kohtaamaan oppilaat oppilaina ilman erilaistamista.

“Mulla on lähipiirissä paljon monikulttuurisuutta. Et se oli sit se yks syy, miks mulle on tavallaan ehkä tehny sen, että ei oo tavallaan, en oo nähny tätä asiaa niinku minkäänlaisena erillisenä asiana jostakin muusta, vaan niinku et jotenki sillä tavalla vaan et se on osa koulun normaalia opetustyötä ihan sama kuka siel luokas on, et se on se mikä mulle on tehny henkilökohtasella tasolla sit tämän asenteen.” (O3)

5.4 Yhteenveto

Musiikinopettaja saa yleensä tietoonsa oppilaiden musiikinopetukseen vaikuttavista kulttuurisista ja katsomuksellisista taustoista oppilailta itseltään. Vanhemmat ovat näistä asioista myös jonkin verran yhteydessä opettajiin. Tässä tutkimuksessa vanhemmat ottivat aktiivisemmin yhteyttä opettajiin kuin opettajat vanhempiin. Opettajaa informoidaan kulttuuriin ja katsomukseen liittyvissä asioissa, jos se vaikuttaa olennaisesti musiikinopetuksen sisältöön oppilaan näkökulmasta esimerkiksi rajoittaen jotain tunneilla tapahtuvaa toimintaa.

Musiikki on toiminnallinen oppiaine, jossa on mahdollista kiertää oppilaiden kielihaasteet. Sannallinen ohjeistus on mahdollista toteuttaa myös näyttämällä esimerkkiä ja käyttää matkimista hyödyksi. Tämän vuoksi maahanmuuttajaoppilaiden, joiden äidinkieli on joku muu kuin suomi on mahdollista osallistua musiikinopetukseen tasavertaisista lähtökohdista suomalaisen kanta-väestön kanssa. Tämä mahdollistaa kielihaasteisille oppilaille onnistumisen kokemuksia ja vahvistaa oppilaan itsetuntoa. Sellaiset oppilaat, jotka eivät välttämättä menesty muissa aineissa kieliongelmiensa takia voivat menestyä musiikissa. Musiikintunneilla koettu voimaantuminen vaikuttaa positiivisesti myös muuhun koulutyöhön. Musiikinopettaja on hyvä huomioida suomen kieltä heikommin osaavia käyttämällä selkokieltä ja tekemällä erittäin tarkat ja hallitut suunnitelmat tunneille. Myös opettajan ja oppilaan vanhempien välissä voi olla kielimuuri. Tällöin tiedon välittäminen kotiin on haastavampaa ja luottamussuhdetta on hankalampi muodostaa vanhempien kanssa.

Vaikka opettajat ovat saaneet jonkin verran kyselyitä ja pyyntöjä liittyen musiikinopetuksen sisältöihin oppilailta ja heidän vanhemmiltaan liittyen kulttuurisiin ja katsomuksellisiin asioihin, eivät musiikinopettajat ole muuttaneet opetuksensa sisältöjä. Opetuksen sisällön tulee olla opetussuunnitelman mukaista ja musiikinopettaja itse valitsee musiikintunneille sopivaa materiaalia. Musiikinopettajan tulee olla valmis tarvittaessa perustelemaan tekemiään valintoja musiikintuntien materiaalin ja sisällön suhteen. Opettajat myös tiedostavat, että heidän valinnoiltaan on merkitystä erilaisten musiikkikulttuurien näkymisessä tunneilla. Opettajat käyttävät todennäköisemmin itselleen vieraiden musiikkikulttuurien musiikkia opetuksessa, jos se on heille tuttua entuudestaan. Itselleen vieraisiin musiikkikulttuureihin perehtymistä pidetään haastavana ja aikaa vievänä prosessina ja se korottaa opettajien kynnystä käyttää niitä musiikintuntien materiaalina.

Opettajan tehdessä yhteistyötä vanhempien kanssa kulttuureihin ja katsomuksiin liittyvissä teemoissa opettajan on tärkeää välittää koteihin loogisesti perusteltua tietoa opetuksen sisällöstä ja tavoitteista. Opettajan tulee olla vanhempia kohtaan kunnioittava, joustava ja yhteistyökykyinen sekä rakentaa luottamuksellista ja keskustelevaa ilmapiiriä kodin ja koulun välille. Musiikinopettajan on hyvä tutustua oppilaiden kotikulttuureihin oppilaan ja hänen vanhempiansa avulla, jotta osaa ottaa oppilaan taustan ja siihen liittyvät oppilaalle tärkeät asiat huomioon opetuksessaan.

Vähemmistökulttuureita ja -katsomuksia edustavat oppilaat saattavat koulussa tasapainotella oman kotikulttuurinsa sekä koulussa ja yhteiskunnassa vallitsevan valtakulttuurin välillä. Tämä

saattaa näkyä musiikintunneilla oman kulttuurin häpeämisenä, peittelemisenä ja sosiaalisina paineina. Musiikinopettaja pystyy vaikuttamaan asiaan luomalla tunneille hyväksyvää ja turvallista ilmapiiriä. On tärkeää, että musiikinopettaja luo kontaktin oppilaidensa kanssa ja on kiinnostunut oppilaiden omista musiikkikulttuureista.

Tilanteet, joissa vähemmistötaustainen oppilas toimii musiikintunnilla oman musiikkikulttuurinsa asiantuntijana ja opettaa muille omasta musiikistaan, ovat poikkeuksetta olleet kaikin puolin hyviä kokemuksia niin opettajille kuin oppilaillekin. Opettaja luovuttaa asiantuntijan roolinsa oppilaalle, ja siirtyy oppilaaksi oppimaan itsekin musiikkiaan esittelevältä oppilaalta. Samalla opettaja kuitenkin tukee ja ohjaa oppilasta niin, että oppilaan on mahdollista onnistua menestyksekkäästi tilanteesta. Muut oppilaat oppivat mielellään vertaiseltaan ja ovat kiinnostuneita luokkakavereidensa musiikillisista taustoista. Ketään ei saa kuitenkaan pakottaa tai painostaa esittelemään omaa musiikkikulttuuriaan. Tilanteen tulee syntyä luontevasti oppilaan omasta tahdosta oppilaan ja opettajan yhteisestä sopimuksesta.

Erilaisten kulttuurien nähdään rikastavan musiikintunteja. Opettajien kertomuksissa maahanmuuttajataustaisista oppilaistamusiikintunneilla nousi esille erilaisiin kulttuuritaustoihin liittyvät musiikilliset lahjakkuudet. Maahanmuuttajaoppilaat opettelevat suomalaista ja länsimaista musiikkia innostuneesti. Länsimaisessa musiikissa heille haastavaa saattaa olla heille vieras rytmiikka. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden soittaessa ja laulaessa länsimaiseen musiikkikulttuuriin kuuluvaa musiikkia saattaa heidän oman musiikkikulttuurinsa vivahteita kuulua läpi fraseerauksessa ja soittotyyliässä.

Erilaisiin katsomuksiin liittyy paljon musiikinopetukseen vaikuttavia rajoittavia tekijöitä. Les-tadiolaiset suhtautuvat ristiriitaisesti maalliseen musiikkiin ja siihen liittyviin soittimiin. Syntymäpäivien juhliminen ja joulun kaltaiset perinteiset juhlat puolestaan ovat Jehovan todistajien katsomuksen vastaisia. Tässä tutkimuksessa musiikinopettajat perustelivat joulumusiikin käyttämistä joulunvieron maallisilla ominaisuuksilla, kuten suomalaisella juhlaperinteellä. Keskusteltuaan musiikinopettajan kanssa aiheesta katsomusvähemmistöihin kuuluvat oppilaat ja heidän perheensä hyväksyivät joulun ajan musiikin käyttämisen. Muslimit saattavat suhtautua ristiriitaisesti sellaiseen musiikkiin ja juhliin, joilla on kristillinen tausta ja merkitys. Samojen katsomusten sisällä ei kuitenkaan ole yhtenäistä linjaa. Osa edellä mainittujen katsomusten edustajista osallistuu kaikkeen musiikinopetukseen ja koulun toimintaan ilman rajoituksia. Suhtautuminen musiikinopetukseen ja koulujuhlien musiikkiin vaihtelee perhekohtaisesti.

Kulttuuriseen ja katsomukselliseen monimuotoisuuteen liittyen musiikinopettajan tärkeimpänä taitona pidetään taitoa kohdata ihmisiä heidän taustoistaan riippumatta. Musiikinopettajan tulee olla sosiaalisesti taidokas ja omata hyvä tilanteenlukutaito. Mikäli nämä taidot ja kulttuurisen ja katsomuksellisen monimuotoisuuden kohtaaminen ovat musiikinopettajalle haastavia, se saattaa kuormittaa ja rasittaa opettajaa. Tämä voi vaikeuttaa huomattavasti musiikinopettajan työssä jaksamista.

Opettajat olisivat toivoneet saaneensa koulutuksestaan enemmän eväitä monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen ja moninaisuuden kohtaamiseen, mutta ovat saaneet koulutuksesta kuitenkin sen verran tietoja ja taitoja, että niillä pärjää työelämässä. Varsinainen oppiminen tapahtuu itse työelämässä kokeilemalla onnistuen ja epäonnistuen. Lisäkoulutusta pidettiin toivottavana, mutta opettajilla ei ole siihen välttämättä ajallisia tai rahallisia resursseja. Musiikinopettajan oma motivaatio vaikuttaa paljon siihen, minkä verran opettaja hankkii teemasta tietoa itsenäisesti työelämän ohella. Musiikinopettajat hankkivat tietoa itselleen vieraista musiikkikulttuureista muun muassa internetistä julkokomaanmatkoilta sekä tutustumalla oppilaisiinsa ja heidän perheisiinsä.

Musiikinopettajille on ollut työssään hyötyä heidän kansainvälisistä kokemuksistaan ulkomailla. Muun muassa vaihto-opiskelussa ja ulkomaan matkoilla opettajille on kertynyt ymmärrystä itselleen vieraita kulttuureita kohtaan ja he ovat myös tutustuneet vieraisiin musiikkikulttuureihin syvällisemmin. Pitkän ulkomailla oleskelun jälkeen opettajat pystyvät samaistumaan alitajuntaisesti paremmin myös maahanmuuttajataustaisten oppilaidensa tilanteeseen heille itselle vieraaseen kulttuuriin integroitumisesta.

6 Pohdinta

6.1 Johtopäätöksiä

Tässä luvussa vahvistan johtopäätöksiä oman tutkimusaineistoni tuloksista vertaamalla niitä aiempaan tutkimukseen aiheesta. Tutkimukseen osallistuneiden musiikinopettajien kertomukset ovat erittäin pitkälti linjassa tutkimuksen teoreettinen viitekehyksen kanssa. Kaikkia teoreettisen viitekehyksen aihealueita ei noussut esiin opettajien kertomuksissa, ja osa teemoista nousi kertomuksissa esille vähemmän, kuin olin etukäteen odottanut.

Kertomusten mukaan oppilaat ja vanhemmat tuovat musiikinopettajan tietoon oppilaan kulttuuriin ja katsomukseen liittyviä seikkoja, mikäli ne vaikuttavat oppilaan osallistumiseen musiikinopetukseen. Mansikka ja muut (2018, 59–76.) toteavatkin, että musiikinopettajan on hyvä olla tietoinen oppilaidensa kulttuurisista ja katsomuksellisista taustoista huomioidakseen tällaisia tilanteita.

Tutkimukseen osallistuneet musiikinopettajat olivat yhtä mieltä siitä, että oppilaiden ja heidän perheidensä toiveita ja huolia erilaisiin kulttuurillisiin ja katsomuksellisiin teemoihin liittyen tulee kohdata kunnioittavasti. Opettajien kertomuksissa nousi esille, että opettajat pyrkivät yleensä sopiessaan erilaisista erityisjärjestelyistä saavuttamaan kompromissiratkaisuja, joissa oppilaan ei tarvitsisi olla pois opetuksesta. Saman periaatteen mainitsevat myös Paavola ja Talib (2010, 94–95, 125). Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat onnistuneet tekemään kaikkia osapuolia tyydyttäviä ratkaisuja keskustelemalla oppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa. Mikkolan (2018, 175) mukaan onkin tärkeää, että oppilaita ei pakoteta toimimaan katsomuksensa vastaisesti esimerkiksi laittamalla heitä soittamaan tai laulamaan uskonnon kanssa ristiriidassa olevaa materiaalia.

Kertomuksissa vanhempien kanssa tehdystä yhteistyöstä nousi esille, että neljästä opettajasta vain yksi otti itse aktiivisesti yhteyttä vanhempiin musiikinopetukseen liittyvissä kulttuuri- ja katsomusasioissa. Osalle opettajista keskustelua aiheesta syntyi vasta, jos vanhemmat ottivat itse yhteyttä aiheeseen liittyen. Baldockin (2010, 59) mukaan vanhempien kanssa on vaikeaa muodostaa yhteistä ymmärrystä ja yhteistyötä, mikäli kulttuuri- ja katsomusasiat tulevat puheeksi ensimmäisen kerran opettajan kanssa vasta ongelman muodostuessa. Opettajien kertomuksissa ei syvennytty niihin syihin, miksi aiheesta ei pidetty yhteyttä.

Tämän yhden aktiivisesti vanhempien kanssa yhteyttä pitävän opettajan kokemukset ovat erittäin hyvin linjassa aiheesta tehtyjen tutkimusten kanssa. Hän piti aktiivista yhteydenpitoa erittäin tärkeänä opetuksen pohjatyönä monikulttuurisessa koulussa. Myös Nieton (1999, 57, 66–67), Paavolan ja Talibin (2010, 208) ja Banksin (2013, 34) mukaan opettajan tulee tehdä tiivistä yhteistyötä vanhempien kanssa kulttuuri- ja katsomusasioissa. Yhteistyöllä mahdollistetaan vähemmistöön kuuluvan lapsen tasapainoinen kasvatus, sillä tuntiessaan oppilaansa perheen kulttuuri- ja katsomustaustoja musiikinopettaja osaa tehdä oppilasta kunnioittavia valintoja tunneilla. (Nieto, 1999, 57, 66–67; (Paavola & Talib, 2010, 208) ja Banksin (2013, 34)

Kyseinen yhteydenpidossa aktiiviinen opettaja myös pyrki aktiivisesti oppimaan itselleen vierasta kulttuureista oppilailtaan ja heidän vanhemmiltaan ja pyrki madaltamaan maahanmuuttajaperheiden kynnystä tulla tutustumaan suomalaiseen kouluun välittämällä myös vanhemmille tietoa koulusta ja musiikinopetuksesta. Puolin toisin oppimista opettajan, oppilaiden ja vanhempien kesken tukee myös aiempi tutkimus. Paavolan ja Talibin mukaan (2010, 125–126, 208–209, 234) koulun ja kodin yhteistyössä välitetty tieto kulttuuri- ja katsomusasioista lisää osapuolten välistä kunnioitusta ja arvostusta. Yhteistyö lisää luottamusta ja vähentää ennakkoluuloja koulun ja kodin välillä. Erityisesti maahanmuuttajataustaisten perheiden on tärkeää saada opettajalta tietoa koulun käytänteistä. Leen (2018, 38–44) mukaan musiikinopettajat voivat oppia erilaisista kulttuureista ja musiikkikulttuureista eri kulttuuritaustan omaavilta oppilailtaan ja heidän vanhemmiltaan. Räsänen (2002, 98) mukaan vanhemmat saattavat arastella opettajan kanssa keskusteluita, mikäli suomalainen koulu on heille entuudestaan tuntematon. Vanhempien kanssa tiivistä yhteistyötä tehnyt opettaja muistutti kertomuksessaan samalla tavalla kuin Paavola ja Talib (2010, 79–80), että opettajan tulee olla joustava kohdatessaan vieraita tai haastavia tilanteita kulttuureihin ja katsomuksiin liittyen. Hän myös korosti samaa näkökulmaa kuin Baldock (2010, 59) siitä, että erimielisyystilanteissa opettaja ei saa syyllistää vanhempia esimerkiksi siitä, että he eivät ole lukeneet opetussuunnitelmaa tai muita koulun ohjeistuksia.

Paavolan ja Talibin (2010, 233) sekä Kuukkan (2010, 65–66) mukaan maahanmuuttajaoppilaiden suurimmat haasteet kouluissa ovat kielellisiä, ja kieliasioiden takia he ovat eriarvoisessa asemassa monissa oppiaineissa verrattuna muihin oppilaisiin. Tähän tutkimukseen osallistuneiden musiikinopettajien kertomusten mukaan musiikki on kieliasioissa oppiaine, joka tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden menestyä yhdenvertaisesti kielihaasteista huolimatta. Onnistumisen kokemukset ovat myös sosiaalisesti merkittäviä ja voimaannuttavia oppilaille, jotka kamppailevat kielihaasteiden kanssa koulussa. Onnistumiset musiikintunneilla saattavat vahvistaa oppilaan itsetuntoa yleisesti kaiken opiskelun suhteen. Kielihaasteisiin liittyneiden kertomusten

tuloksia tukevat myös Juvonen ja Ruismäki (2009, 29, 36–37). Juvosen ja Ruismäen (2009, 31) esittelemä problematiikka musiikin pitämisestä universaalina kielenä koulumaailmassa ei nous-
sut kuitenkaan esille tämän tutkimuksen aineistossa, vaan kertomukset liittyen kielihaasteisiin
käsittelivät musiikin kielihaasteita ylittäviä positiivisia ominaisuuksia.

Yksi aihealue, josta olin odottanut enemmän kertomuksia oli opetussuunnitelma. Ainoastaan
O1 puhui kertomuksessaan opetuksen sisältöjen valinnoista opetussuunnitelman mukaan. O4
mainitsi kertomuksessaan, ettei opettaja vanhempien kanssa keskustellessaan saa alkaa päte-
mään opetussuunnitelman linjauksista.

Tähän tutkimukseen osallistuneet musiikinopettajat pohtivat melko vähän kriittisesti omaa toi-
mintaansa kulttuuriseen ja katsomukselliseen monimuotoisuuteen liittyen. Teema, jonka yhtey-
dessä opettajat kertomuksissaan pohtivat eniten kriittisesti omaa toimintaansa, oli tuntien sisältö
ja materiaalit. Kriittinen pohdinta kohdistui siihen, opettavatko opettajat mielestään tarpeeksi
itselleen tuntemattomien musiikkikulttuurien musiikkia ja miten he hallitsevat mielestään eri-
laisten musiikkikulttuurien materiaaleja. Kertomuksissa ei noussut pohdintaa opettajien omasta
kulttuuritaustasta suhteessa musiikkimateriaalivalintoihin. Tutkimukseen osallistuneet opetta-
jat tiedostivat, että heidän materiaalivalinnoillaan on merkitystä monimuotoisuuden toteutumi-
sessa musiikinopetuksessa, mikä on linjassa Hoffmanin (2011, 55–59) tutkimuksen kanssa.
Opettajat arvelivat kertomuksissaan, että monikulttuurisen musiikin valikoitumiseen musiikin-
tuntien materiaaliksi vaikuttaa se, kuinka tuttua materiaali on opettajalle entuudestaan. Tämän
tuloksen vahvistaa Lee (2018, 38–44). Tämän tutkimuksen mukaan kynnystä opettaa itselle
vieraan kulttuurien musiikkia nostaa se, että opettajat ovat huolissaan taidoistaan opettaa mu-
siikkikulttuureja autenttisesti. Saman tulokseen on tullut myös Schippers (2010, 41–60).

Tutkimukseen osallistuneet musiikinopettajat olivat samaa mieltä Elliottin (1995, 293) sekä
Mansikan ja muiden (2018, 59–76) tutkimusten kanssa siitä, että musiikinopettajan tulee arvi-
oida, miten erilaiset oppilaat suhtautuvat erilaisiin musiikkimateriaaleihin ja ovatko materiaalit
sopivia musiikintunneille. Valitessa monikulttuurista musiikkimateriaalia musiikintunneille tu-
lee olla erityisen tarkka, ettei valitse materiaalia, joka on taustaltaan ristiriidassa koulun arvojen
kanssa (Mansikka ja muut, 2018, 59–76).

Tämän tutkimuksen aineistoissa nousi esille kertomuksia siitä, kuinka maahanmuuttajataustai-
set oppilaat ovat soittaneet musiikintunneilla suomalaista ja länsimaista musiikkia omalle mu-
siikkikulttuurilleen ominaisia soitto- ja laulutyyplejä yhdistellen. Tämä on hyvä esimerkki

Schipperssin ja Campbellin (2012, 93) tekemästä huomautuksesta, että musiikkikulttuurit voivat muuttua ja muokkaantua, toisin kuin yleisesti ajatellaan.

Oppilaan kulttuuri-identiteetin sijoittuminen vähemmistökulttuurin ja koulun valtakulttuurin välille ilmeni kertomuksissa pääasiassa niin, että opettajat olivat havainneet vähemmistöoppilaiden pitävän matalaa profiilia omasta vähemmistökulttuuristaan ja jopa häpeävän omaa taustaansa. Kertomuksissa ei noussut esille syitä oman kulttuurin häpeämiselle tai sille, miksi osa häpeää omaa kulttuuriaan ja osa ei. Kertomusten mukaan musiikinopettajan on tärkeää antaa oppilaalle positiivista palautetta oppilaan kulttuurista ja luoda luokkaan kaikkia kulttuureja ja katsomuksia hyväksyvä ilmapiiri. Myös sosiaalinen tuki muilta oppilailta ja omalta kulttuuriselta ryhmältä on tärkeää vähemmistöön kuuluvalla oppilaalla. Samaa mieltä ovat Paavola ja Talib (2010, 12, 61–62, 65, 67–69), joiden mukaan vähemmistötaustaisen oppilaan on tärkeää tuntee kuuluvansa ryhmään positiivisella tavalla ja oman kulttuurin tuoma yhteisöllisyys oppilaalle tuo sosiaalista turvallisuuden tunnetta koulussa. Tasapainottelua kulttuurien välillä selittää se, että tyypillisesti vähemmistökulttuuri-identiteetin omaava kokee kuuluvansa oman kotikulttuurinsa lisäksi samaan aikaan myös kansalliseen kulttuuriin. Vakaumukselliset nuoret puolestaan tasapainottelevat maallisen yhteiskunnan ja oman katsomuksellisen identiteettinsä välillä. Oppilaan oman kulttuurin häpeileminen saattaa johtua kulttuuriin liittyvästä saadusta negatiivisesta palautteesta, ja siksi on tärkeää, että erilaisia vähemmistökulttuureja arvostetaan kouluissa. (Paavola & Talib, 2010, 12, 40, 61–62, 65, 67–69.)

Tämän tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä esitellyt inklusiivinen, additiivinen sekä kriittinen näkökulma monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen (Mansikka ja muut, 2018, 59–76) ovat osittain havaittavissa tutkimukseen osallistuneiden musiikinopettajien kertomuksista. O3:n kertomuksessa oli eniten piirteitä inklusiivisesta näkökulmasta opettaa musiikkikulttuureista. Inklusiivisella näkökulmalla tarkoitetaan sellaista opetusta, jossa musiikkia opetetaan yhdenvertaisesti kaikille oppilaille niin, että oppilaiden omat kulttuurit eivät ole tärkeässä osassa tunneilla (Mansikka ja muut, 2018, 59–76). Muilla opettajilla oli kertomuksissaan enemmän piirteitä additiivisesta näkökulmasta opetuksessaan. Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen additiivisen lähestymistavan mukaan monikulttuurinen musiikkikasvatus lisää tietoa kulttuurisesta monimuotoisuudesta valtaväestöön kuuluville oppilaille. Tähän lähestymistapaan kuuluu se, että vähemmistökulttuureihin kuuluvat oppilaat voivat tuoda osana opetusta esille omat musiikkikulttuuriset lähtökohtansa. (Mansikka ja muut, 2018, 59–76.) Kriittistä yhteiskunnallista näkökulmaa monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen ei esiintynyt kertomuksissa.

Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla musiikinopettajilla oli kokemusta additiivista näkökulmaa soveltavista tilanteista, joissa vähemmistökulttuuriin kuuluva oppilas esittelee omaa musiikkikulttuuriaan musiikintunnilla. Nämä kokemukset olivat kertomusten mukaan poikkeuksetta hyviä sekä opettajille että oppilaille. Kertomusten mukaan oppilaat voimaantuivat ja saivat lisää itsevarmuutta omalle kulttuuri-identiteetilleen, kun taas opettajat oppivat itse uutta tietoa itselleen vieraista musiikkikulttuureista. Nämä kokemukset ovat linjassa Leen (2018, 38–44), Räsänen (2005, 70) sekä Juvosen ja Ruismäen (2009, 29, 36–37) aiempien tutkimusten kanssa. Tutkimukseen osallistuneet musiikinopettajat olivat myös yhtä mieltä Mansikan ja muiden (2018, 59–76) kanssa siitä, että tällaisissa tilanteissa oppilaita ei kuitenkaan saa pakottaa edustamaan kulttuuriaan.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet musiikinopettajat näkivät kulttuurisen moninaisuuden positiivisena ja musiikinopetusta rikastavana asiana. Tämä on linjassa Toivasen (2009, 326–327) aiemman tutkimuksen kanssa, jonka mukaan monikulttuurisen musiikkikasvatuksen lähtökohta on moninaisuuden näkeminen positiivisena asiana. Kertomuksissaan opettajat kertoivat erilaisten katsomusten piirteistä, jotka tulee ottaa huomioon musiikintunneilla. Opettajien kokemukset olivat hyviä esimerkkejä siitä, mitä aiempi tutkimus on kertonut erilaisten katsomusten huomioimisesta kouluissa. Eniten katsomuksiin liittyviä kertomuksia opettajilla oli lestadiolaisista. Paavolan ja Talibin (2010, 15–16) mukaan lestadiolaisuus herättääkin paljon kysymyksiä suomalaisessa koulukasvatuksessa. Kertomuksissa lestadiolaiset kipuilevat tietynlaisen musiikin ja musiikkiliikunnan kanssa koulun musiikintunneilla. Tästä ovat kirjoittaneet aiemmin muun muassa Veteläinen (2007, 44–45), Nykänen (2012, 45) sekä Hakulinen (2014, 13). Opettajien kokemukset Jehovan todistajista liittyivät pääosin erilaisiin juhlapäiviin ja syntymäpäiviin liittyvään musisointiin, juuri kuten Paavola ja Talibkin (2010, 15–16, 222) mainitsevat. Kertomukset muslimista liittyivät enimmäkseen koulun kristillistaustaisten juhlien kuten joulun viettämiseen. Musiikinopettajat kuitenkin kertoivat, että muslimioppilaiden perheet suhtautuivat juhliin hyvin erilaisin tavoin. Mikkolan (2018, 175) sekä Paavolan ja Talibin (2010, 94–95, 125) mukaan osa muslimista kohtaa katsomuksellisia ristiriitaisuuksia musiikintunneilla. Osa muslimista suhtautuu kielteisesti kaikkeen musiikkiin, kun taas osa vain sellaiseen musiikkiin, joka käsittelee katsomuksen kanssa ristiriidassa olevia asioita. (Mikkola, 2018, 175; Paavola & Talib, 2010, 94–95, 125.)

Se, että opettajat puhuvat kertomuksissaan katsomuksista enimmäkseen rajoittavina ja kulttuureista enimmäkseen rikastavina tekijöinä, on tutkimustulos, jolle ei tämän tutkimuksen teoreet-

tisesta viitekehyksestä löydy vahvistusta aiemmasta tutkimuksesta. Kertomusten mukaan oppilaiden katsomukset asettavat rajoitteita musiikinopetukseen osallistumiselle ja oppilaiden kotikulttuuri puolestaan saattaa rikastaa musiikintunteja. Se on tässä viitekehyksessä uusi tulos, jota pidän erittäin mielenkiintoisena. Todennäköisesti musiikinopettajat eivät itse tiedosta tätä piirrettä kertomuksistaan täysin ja uskon, että juuri avoin kerronnallinen tutkimusote mahdollisti tämän huomion esille nousemisen tästä teemasta.

Opettajat kertoivat monikulttuuristen taitojensa kehittyneen työelämässä ajan myötä erehdyksen ja onnistumisten kautta. Tämän vahvistaa Räsänen (2005, 108; 2002, 97), joka myös muistuttaa, että kehittyäkseen opettajan tulee tiedostaa oma rajallisuutensa ja että opettajan ei kannata turhautua, mikäli kaikki ei onnistu toivotulla tavalla heti. Tärkeintä Räsänen mukaan on, että opettaja on itse halukas tutustumaan moninaiseen yhteisöönsä syvällisesti.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat saaneet kulttuuriseen ja katsomukselliseen moninaisuuteen liittyviä tietoja ja taitoja koulutuksestaan ja opiskelemalla aiheesta itsenäisesti. Lisäkoulutuksen hankkimista rajoittivat opettajien rahalliset ja ajalliset resurssit. Paavolan ja Talibin (2010, 82) mukaan koulujen olisi hyvä tarjota enemmän lisäkoulutusmahdollisuuksia opettajahenkilökunnalle monimuotoisuuden teemoihin liittyen, sillä opettajan monikulttuurinen kompetenssi vaatii jatkuvasti lisää tietoa ja päivitettyä koulutusta. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat hankkivat uutta tietoa aiheesta omatoimisesti. Hoffmanin (2011, 55–59) sekä Juvosen ja Ruismäen (2009, 30–31) mukaan onkin tärkeää, että musiikinopettaja hankkii ennakkoluulottomasti tietoa muista kulttuureista, musiikkikulttuureista ja katsomuksista. Kertomusten mukaan ulkomailla pidempään matkustaneille opettajille oli ollut työssään hyötyä matkakokemuksistaan. Tämän vahvistavat Paavola ja Talib (2010, 77) joiden mukaan ulkomailla kerätyt kokemukset hyödyttävät musiikinopettajaa tämän kohdatessa monimuotoisuutta koulussa.

Opettajat saivat kertomustensa mukaan opettajankoulutuksesta enemmän tietoa erilaisista musiikkikulttuureista kuin erilaisten kulttuurien ja katsomusten kohtaamisesta koulussa. Myöskään Räsänen (2005, 101, 108) mukaan Suomessa opettajankoulutus ei valmista kohtaamaan monikulttuurista yhteiskuntaa ja sen ihmisiä. Opettajakoulutuksessa keskitytään enemmän koulutuksen asiasisältöihin kuin opetuksen ulkoisiin tekijöihin. (Räsänen, 2005, 101, 108.) Opettajan koulutuksesta saamat valmiudet heijastuvat siihen, miten opettaja kohtaa kulttuurista ja katsomuksellista monimuotoisuutta kouluissa ja minkälaisia valintoja musiikinopettaja tekee musiikintuntien sisältöjen suhteen. (Paavola & Talib, 2010, 74–75; Lee, 2018, 38–44.)

Koulutuksen saamisella kulttuurisen ja katsomuksellisen monimuotoisuuden teemoista vaikuttavat opettajan kokonaisvaltaiseen jaksamiseen työssään. Kertomuksissaan opettajat arvioivat sellaisen opettajan uupuvan työssään, jolle moninaisuuden teemat ovat vieraita ja hankalia. Tämän vahvistaa Talib (2005, 112–113) sekä Talib ja Paavola (2010, 74–75, 82–83), joiden mukaan monikulttuurisen kasvatuksen omaksunut opettaja viihtyy myös todennäköisesti paremmin työssään.

Tämän tutkimuksen kertomukset muun muassa musiikintunneilla voitetuista kielihaasteista ja oman kulttuuri-identiteetin voimaantumisen oppilaan toimiessa oman musiikkikulttuurinsa asiantuntijana esittelevät musiikinopetuksen mahdollisuuksia monimuotoisen koulun ja yhteiskunnan tukipilarina. Kertomusten mukaan monikulttuurisella musiikkikasvatuksella on mahdollisuus luoda yhdenvertaisuutta eri kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden välille ja tukea vähemmistöön kuuluvia oppilaita positiivisen kulttuuri-identiteetin muodostamisessa. Jotta monikulttuurisen musiikinopetuksen mahdollisuudet saavuttaisivat täyden potentiaalinsa tulisi ottaa huomioon Räsänen (2005, 87, 108.) muistutus siitä, että monikulttuurisen kasvatuksen tavoitteiden kirjaaminen opetussuunnitelmaan ei ole täysin riittänyt tuomaan monikulttuurisen kasvatusta koulujen käytännön opetustyöhön. Tämä näkökulma ei noussut esille tutkimukseen osallistuneiden opettajien kertomuksissa. Olisikin aiheellista pohtia tulevaisuudessa, minkälaisia resursseja opettajat tarvitsevat ja miten opettajia voisi motivoida ottamaan opetussuunnitelman kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä arvoja ja tavoitteita entistä kiinteämmäksi osaksi opetustaan. Mansikan ja muiden (2018, 59–76) mukaan suomalaisilla musiikinopettajilla on vapaus kehittää opetustaan perinteisistä menetelmistä ja sisällöistä monikulttuurisemmaksi, mutta siihen ei ole tarvittavaa tukea ja aikaresursseja.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Käyttämäni kerronnallisen tutkimusotteen luotettavuutta ja eettisyyttä esittelin tämän työn luvussa 4. Tässä luvussa arvioin, miten luotettava ja eettinen oma tutkimukseni kokonaisuudessaan oli. Käytän tutkimukseni eettisyyden ja luotettavuuden arvioimiseen Heikkisen (2018) kollegoidensa kanssa esittämiä kerronnallisen tutkimuksen validointiperiaatteita, jotka ovat:

”1. Historiallisen jatkuvuuden periaate, joka tarkoittaa, että kertomuksen ajalliset ja paikalliset yhteydet pyritään tuomaan lukijalle tiettäväksi.

2. Refleksiivisyyden periaate, joka tarkoittaa, että tutkijan on hyvä tarkastella omia ymmärtämysyhteyksiään suhteessa tutkimuksen kohteeseen.

3. Dialektisuuden periaate, joka tarkoittaa, että tulkinta on dialoginen ja dialektinen prosessi, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa tutkittavan kohteen ja muun maailman kanssa. Siksi tutkimuksen laatua arvioitaessa tulisi huomioida tutkimuksen "totuuden" konstruointi yhdessä toisten kanssa. Lisäksi dialektisuuden periaatteeseen kuuluu moniäänisyyden huomioon ottaminen.

4. Toimivuuden periaate, jonka ydin on ajatus, että hyvä tutkimus tuottaa jotain hyödyllistä ja käyttökelpoista

5. Havahduttavuuden periaate, jonka mukaan parhaimmillaan tutkimus saa lukijan havahtumaan ja katselemaan maailmaa uudella tavalla. Hänelle aukeaa uusi näkökulma maailmaan, uusi horisontti."

Historiallisen jatkuvuuden periaatteen mukaan olen esitellyt tutkimukseni aihetta ja taustaa sekä yhteiskunnalliselta, että yksilölliseltä näkökulmalta. Aihe liittyy vahvasti yhteiskunnallisiin ja historiallisiin teemoihin ja olen tuonut esille tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä kattavasti oleellisia historiallisia ja kulttuurisia taustoja tutkimukseni teemoista. Tutkimusta lukevan on siis mahdollista sijoittaa tutkimani teemat ajallisesti ja sijainnillisesti musiikkikasvatuksen ja suomalaisen yhteiskunnan kentälle. Noudattaakseni vielä paremmin historiallisen jatkuvuuden periaatetta, olisin voinut haastatella opettajia, joilla olisi ollut vielä enemmän vuosia työkokemusta musiikinopettajana. Painotin kuitenkin tässä opetusvuosien sijaan kokemusta monikulttuurisuudesta, joka näkemykseni mukaan palveli tutkimuskysymystäni hyvin tässä tutkimuksessa.

Refleksiivisyyden periaatteen mukaan oma positioni musiikkikasvatuksen opiskelijana muodostaa minulle henkilökohtaisen siteen tutkimaani aiheeseen. Kykenen samaistumaan haastattemieni musiikinopettajien kertomuksiin. Toisaalta ennakko-odotukseni musiikinopettajan työelämän realiteeteista on saattanut minua muodostamaan tutkimuskysymystäni ja haastattelututkimustani. Puolet haastateltavista sain mukaan omien kontaktieni kautta, vaikka en heitä varsinaisesti tuntenutkaan ennen haastattelua. Oman tutkimukseni teemaan tutustuessani opin, että liian usein valtakulttuurin edustajat puhuvat vähemmistöjen asioista. Pysin tutkimuksessani välttämään tätä asetelmaa. En ennen haastatteluja tai haastatteluissakaan kysynyt haastateltavilta heidän kulttuurisista ja katsomuksellisista taustoistaan, mutta en myöskään etsinyt nimenomaisesti kantaväestöön kuuluvia haastateltavia. Mikäli tutkimuskysymykseni olisi ollut selvittää tietoa vähemmistökulttuureista, olisi ollut asiallista etsiä haastateltavia, jotka itse edustavat vähemmistöä. Itse edustan kulttuurillisesti muuten suomalaista kantaväestöä, mutta katsomukseltani olen uskonnoton. Pidän omaa henkilökohtaista katsomustani neutraalina, ja se oman arvioni mukaan ei ole vaikuttanut omaan työhöni tässä tutkimuksessa.

Olen huomionut dialektisuuden periaatteen monin eri tavoin tutkimuksessani ja tuonut tutkimukseni dialektisuuden esille työssäni. Tutkimusaineisto on kerätty dialogina haastateltavien

kanssa haastateltavien omilla ehdoilla. Tutkimustulokseni, jotka olen muodostanut aineistolähtöisesti, olen peilannut aiempiin tutkimustuloksiin aiheesta muodostaen teorian ja aineiston välisen dialogin tutkimuksessa. Moniäänisyyden olen huomionut työssäni haastatteleamalla hyvin erilaisia musiikinopettajia ja antamalla jokaiselle heidän omalle kertomukselleen yhtäläisen arvon tutkimuksessa. Olen tuonut työssäni esille jokaisen opettajan mielipiteet ja ajatukset yhdenvertaisesti, vaikka heillä oli hyvin erilaisia käsityksiä asioista keskenään. En ole ottanut kantaa heidän ajatuksiinsa ja olen kohdellut heidän kertomuksiaan kunnioituksella.

Tutkimukseni toteuttaa toimivuuden periaatetta, sillä koen että tutkimukseni lukeva musiikinopettaja tai tuleva musiikinopettaja voi saada siitä itselleen monia hyviä käytänteitä ja ajatuksia herättävää inspiraatiota liittyen kulttuuriseen ja katsomukselliseen monimuotoisuuteen koulujen musiikinopetuksessa. Täysin varmoja johtopäätöksiä ei kuitenkaan aiheesta voi tehdä vain tämän tutkimuksen aineistosta, sillä haastateltavia oli vain neljä. Kohtaamani neljä opettajaa olivat esimerkiksi selvinneet moninaisuuteen liittyvistä haasteista hyvin ilman suurempia konflikteja, mutta suurella todennäköisyydellä muilla opettajilla saattaa olla aivan erilaisia kokemuksia aiheesta kuin heillä. Heidän kertomuksensa ja aiempi tutkimus ovat kuitenkin suurelta osin samassa linjassa, eli sen perusteella tutkimuksen aineistoa voidaan arvioida luotettavaksi.

Havahduttavuuden periaate toteutui työssäni haastateltavien kohdalla niin, että osassa haastateluissa esittäessäni tarkentavia kysymyksiä haastateltavien kertomuksissa esiintyvistä teemoista, haastateltavat päätyivät pohtimaan asioita, joita eivät olleet itse tulleet aikaisemmin pohtineeksi. Tämä ilmeni muun muassa, kun puhuttiin siitä, minkä takia vähemmistökulttuureihin ja -katsomuksiin kuuluvat oppilaat eivät halua tehdä omasta taustastaan numeroa musiikintunneilla. Lukijoiden havahduttavuutta olen huomionut ottamalla työn teoreettiseen viitekehykseen erilaisten vähemmistöjen taustoja ja monikulttuurisen musiikkikasvatusfilosofian teemoja mahdollisimman kattavasti, jotta lukijat oppisivat jotain uutta ja hyödyllistä tähän tutkimukseen tutustuessaan. Toivon, että tämä työ luo paljon uusia ajatuksia aiheesta lukijoissa. Tämä työ voi myös toimia vertaistukena musiikinopettajille, jotka pohtivat työssään kulttuurisen ja katsomuksellisen monimuotoisuuden teemoja.

6.3 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimukseni aihe on laaja, ja siitä on mahdollista nostaa useita erilaisia jatkotutkimusaiheita. Koska hyviä tutkimusaiheita tämän teeman sisältä on mahdollista keksiä lähes lukematon määrä, nostan tässä luvussa niistä muutaman.

Jatkotutkimusta pro gradu -tutkielmani teemoista tarvitaan. Kulttuurisen ja katsomuksellisen monimuotoisuuden teemat ovat yhteiskunnallisesti tärkeitä tutkimusaiheita kasvatustieteiden tutkimuksessa. Maahanmuuton määrä kasvaa entisestään tulevaisuudessa (Paavola & Talib, 2010, 23.) Suomalaisen yhteiskunnan tulevaisuuden suuria haasteita tulevat olemaan kulttuuri- ja katsomusvähemmistöihin kohdistuvan syrjinnän ja vihapuheen kitkeminen. Suomen tulee kehittyä yhteisöksi, jossa erilaisuus ja moninaisuus on luonteva osa yhteiskuntaa. (Paavola & Talib, 2010, 93; Ketola, 2008, 353.) Koulutus on tärkeässä osassa näiden haasteiden ratkaisemisessa, sillä kouluissa tapahtuvan moninaisuuden huomioimisen seuraukset ulottuvat koulua pidemmälle yhteiskunnassa. Kulttuuriin ja katsomuksellisiin vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden tulevaisuuden näkymät, mahdollisuudet jatkokouluttautua tai joutua mahdollisesti syrjäytyneeksi yhteiskunnasta ovat kytköksissä siihen, miten heitä on huomioitu ja kohdeltu koulussa. (Paavola & Talib, 2010, 25, 121–123, 126; Opetushallitus, 2008; Pauha, Onniselkä & Bahmanpour, 2017, 112–114.) On olennaista tarkastella, miten opettajat toimivat, jos yhteiskunnassa voimakkaana esiintyvät arvot vaikuttavat vähemmistöön kuuluvien lasten kasvatukseen negatiivisesti (Räsänen, 2005, 101). Opettajien kouluttamista moninaisuuden kohtaamiseen ja huomioimiseen voidaan pitää sijoituksena parempaan tulevaisuuden yhteiskuntaan (Paavola & Talib, 2010, 82). Sama ajatus on mielestäni heijastettavissa aiheesta tehtävän tutkimukseen, sitä tarvitaan tulevaisuuden moninaisen yhteiskunnanrakentamista varten.

Oma tutkimukseni keskittyi musiikinopettajien näkökulmaan aiheesta, mutta aihetta olisi hedelmällistä tutkia myös oppilaita haastatteleamalla. Kun tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, miten opettajat kokevat erilaiset kulttuuriseen ja katsomukselliseen monimuotoisuuteen liittyvät ilmiöt musiikintunneilla ja kuinka oppilaita tulisi tukea, voisi asiaa myös selvittää myös oppilaiden näkökulmasta: miten vähemmistöihin kuuluvat oppilaat kokevat musiikinopetuksen ja miten musiikinopettaja voisi tukea heitä parhaalla mahdollisella tavalla?

Tutkimisen arvoinen aihe olisi jatkaa tutkimusta oppilaiden katsomuksiin liittyvistä rajoitteista musiikinopiskelussa. Se oli aihe, josta tutkimuksessani haastattelemillani opettajista usealla oli paljon kokemusta ja sanottavaa. Teema tulee todennäköisesti olemaan tulevaisuudessa keskustelussa entistä enemmän eikä siihen ole varsinaisesti olemassa tukimateriaalia musiikinopettajille, eikä teemaa huomioida musiikinopettajien koulutuksessa, vaikka se koskettaa todennäköisesti monia musiikinopettajia työelämässä.

Tutkimukseeni osallistuneista opettajista yhdellä nousi kertomuksessa esille hänen henkilökohtainen katsomuksensa. Tätä katsomusta ei ole mainittu nimeltä tutkimuksen anonymiteetin säilyttämiseksi. Tämän opettajan tapauksesta kuitenkin herää mielenkiinto selvittää, miten opettajan oma henkilökohtainen vakaumus vaikuttaa musiikinopetukseen sekä kulttuuriseen ja katsomukselliseen monimuotoisuuteen musiikinopetuksessa. Syventyisin siihen, minkä verran musiikinopettajat tiedostavat itse oman vakaumuksensa merkityksen ja vaikutuksen opetukseensa.

Olisi myös mielenkiintoista toteuttaa saman kaltainen tutkimus opettajien kertomuksista esimerkiksi kymmenen vuoden päästä ja tutkailla sinä aikana tapahtunutta muutosta. Kuten aiemmin on todettu, on todennäköistä, että muutos ja moninaistuminen Suomen kulttuurien ja katsomusten kentässä jatkuu nopealla tahdilla, ellei jopa nopeammin kuin viimeisten vuosikymmenten aikana.

Lähteet

- Abbott, H. P. (2008). *The Cambridge Introduction to Narrative*. New York: Cambridge University Press.
- Abu-Hanna, U. (2012). *Multikulti: Monikulttuurisuuden käsikirja*. Helsinki: Siltala.
- Ahonen, H. (2000). *Musiikki, sanaton kieli: Musiikkiterapian perusteet*. Helsinki: Finn Lectura.
- Anderson, W. M. & Campbell, P. S. (2011). Teaching Music from a Multicultural Perspective. Teoksessa W. M. Anderson & P. S. Campbell (toim.), *Multicultural Perspectives in Music Education* (s. 1–6). Lanham: R&L Education.
- Anton, E. (2017). Katolisuus suomessa. Teoksessa R. Illman, K. Ketola, R. Latvio & J. Sohlberg (toim.), *Monien uskontojen ja katsomusten Suomi* (s. 35–45). Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.
- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. (2000). *Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Baldock, P. (2010). *Understanding Cultural Diversity in the Early Years*. Lontoo: SAGE publications.
- Banks, J. A. (2013). Multicultural Education: Characteristics and Goals. Teoksessa J. A. Banks & C. A. M. Banks (toim.), *Multicultural Education - Issues and Perspectives* (s. 3–31). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, Inc.
- Bauman, Z. (1997). *Sosiologinen ajattelu*. Vastapaino: Tampere
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cushner, K. (1998). *International Perspectives on Intercultural Education*. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates.
- Dervin, F., Paatela-Nieminen, M., Kuoppala, K. & Riitaoja, A. (2012). Multicultural Education in Finland: Renewed Intercultural Competencies to the Rescue? *International Journal of Multicultural Education*, 14(3), 1–13
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Forsander, A. (2001). Etnisten ryhmien kohtaaminen. Teoksessa A. Forsander, E. Ekholm & P. Hautaniemi (toim.), *Monietnisyyt, yhteiskunta ja työ* (s. 31–56). Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Gay, G. (1997). Educational Equality for Students of Color. Teoksessa J. A. Banks & C. A. M. Banks (toim.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (s. 195–228). Boston: Allyn and Bacon cop.
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press.

- Haasio, A. (2015). *Toiseus, tiedontarpeet ja tiedon jakaminen tietoverkon ”pienessä maailmassa”*. Tutkimus sosiaalisesti vetäytyneiden henkilöiden informaatiokäyttäytymisestä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hakulinen, J. (2014). Ihminen ja musiikki jumala luomistyön osana. Teoksessa J. Hakulinen & J. Soranta (toim.), *Musiikin lahja* (s. 10–17). Oulu: Suomen Rauhanyhdistysten Keskusyhdistys.
- Hamarus, P. (2006). *Koulukiusaaminen ilmiönä: Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Heikkilä, O. (2014). Luojan kunniaksi ja yhteiseksi rakennukseksi – näkökulmia klassiseen musiikkiin ja sen esittämiseen. Teoksessa J. Hakulinen & J. Soranta (toim.), *Musiikin lahja* (s. 76–83). Oulu: Suomen Rauhanyhdistysten Keskusyhdistys.
- Heikkinen, H. L. T. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkonen, J. (2012). Yhdenvertaisen uskonnon- ja omantunnonvapauden kipupisteitä suomessa. *Oikeus*, (4), 554.
- Heimonen, M. & Hebert, D. G. (2012). Nationalism and Music Education: A Finnish Perspective. Teoksessa D. G. Hebert & A. Kertz-Welzel (toim.), *Patriotism and Nationalism in Music Education* (s. 157–173). New York: Ashgate Publishing Ltd.
- Herman, D. (2009). *Basic Elements of Narrative*. Malden: Wiley-Blackwell cop.
- Hoffman, A. R. (2011). Rethinking Religion in Music Education. *Music Educators Journal*, 97(4), 55–59.
- Hokkanen, P. (2011). Uskonnonvapaus ja lapsen etu huoltajien sekä lapsien välisessä suhteessa. Teoksessa N. Mäntylä (toim.), *Lapset ja nuoret yhteiskunnan toimijoina* (s. 35–74). Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Hulkkonen, K. (2017). Jehovan todistajat: vakaumuksen vapauden puolustajat. Teoksessa R. Illman, K. Ketola, R. Latvio & J. Sohlberg (toim.), *Monien uskontojen ja katsomusten Suomi* (s. 148–158). Kuopio: Kirkon tutkimuskeskus.
- Huttunen, L. (2005). Etnisyys. Teoksessa L. Huttunen, O. Löytty & A. Rastas (toim.), *Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta* (s. 117–160). Tampere: Vastapaino.
- Hyvärinen, M. (2017a). Kertomushaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvaara (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (luku 7). Tampere: Vastapaino.
- Hyvärinen, M. (2017b). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvaara (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (luku 1). Tampere: Vastapaino.
- Häggman, K. (1994). *Perheen vuosisata: Perheen ihanne ja sivistyneistön elämäntapa 1800-luvun suomessa*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen analyysin käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 -Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jaakkola, M. (2005). *Suomalaisten suhtautuminen maahanmuuttajiin vuosina 1987–2003*. Helsinki: Työministeriö.

- Johnson, T. M. (2011). *Acculturation: Implications for Individuals, Families and Societies*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Juvonen, A. & Ruismäki, H. (2009). Multicultural Reflections in Finnish Music Education. *Spaces of Creation*, 11(9), 29–37.
- Kaasila, R. (2008). Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.), *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä* (s. 41–67). Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K. E. (2008). Lukijalle. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.), *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä* (s. 5–7). Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Kang, S. (2016). The History of Multicultural Music Education and its Prospects. *UPDATE: Applications of Research in Music Education*, 34(2), 21–28.
- Ketola, K. (2008). *Uskonnot suomessa 2008: Käsikirja uskontoihin ja uskonnollistaustaisiin liikkeisiin*. Kuopio: Kirkon tutkimuskeskus.
- Kirkon tutkimuskeskus. (2011). Gallup Ecclesiastica 2011. Luettu 8.2.2019. https://www.finna.fi/Record/fsd.FSD_ecclesiastica
- Koikkalainen, A. (2010). Uskonnonopetuksen haasteet. Teoksessa M. Aaltonen & S. Villa (toim.), *Uskonnonopetus ja ihmisoikeudet* (s. 60–80). Helsinki: Ihmisoikeusliitto.
- Kukko, E. (2014). Musiikki osana kristityn nuoren kasvua ja kehitystä. Teoksessa J. Hakulinen & J. Soranta (toim.), *Musiikin lahja* (s. 118–125). Oulu: Suomen rauhanyhdistysten keskusyhdistys.
- Kuukka, K. (2009). *Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa: "Sen yhteisen hyvän löytäminen"*. Tampere: Tampere University Press.
- Kuukka, K. & Kuukka, I. (2010). Apua arviointiin, kun suomi on toinen kieli. Teoksessa P. Immonen-Oikkonen & A. Leino (toim.), *Monikulttuurinen kouluyhteisö* (s. 62–70). Helsinki: Opetushallitus.
- Kuusela, J., Etelälahti, A., Hagman, Å, Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., . . . Siniharju, M. (2008). *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus: Tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kylmänen, M. (1994). *Me ja muut: kulttuuri, identiteetti ja toiseus*. Tampere: Vastapaino.
- Kääriäinen, K. (2003). Uskonnollisuus ja moraalit. Teoksessa K. Kääriäinen, K. Niemelä & K. Ketola (toim.), *Moderni kirkkokansa* (s. 221–252). Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Lee, S. (2018). General Music Teachers' Backgrounds and Multicultural Repertoire Selection. *UPDATE: Applications of Research in Music Education*, 36(2), 38–44.
- Lehtinen, I. (2008). Muslimioppilas suomalaisessa koulussa. Teoksessa A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.), *Moniuskontoinen koulu oppimisympäristönä* (s. 84–90). Helsinki: Lasten kekus.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen M-K. (2016). *Kasvatuspsykologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lepola, O. & Villa, S. (2007). *Syrjintä suomessa 2006*. Helsinki: Ihmisoikeusliitto ry.

- Liebkind, K. (1997). Elinvoimaisen kulttuurivähemmistön rakenteelliset edellytykset. Teoksessa J. Pentikäinen & M. Hiltunen (toim.), *Suomen kulttuurivähemmistöt* (s. 48–50). Helsinki: Suomen Unesco-toimikunta.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative Research: Reading, Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks: Sage Publications cop.
- Maahanmuuttovirasto. (2019a). Maahanmuuttoviraston sanasto. Luettu 8.2.2019 www.migri.fi/sanasto
- Maahanmuuttovirasto. (2019b). Maahanmuuttoviraston tilastot. Luettu 8.2.2019 <http://tilastot.migri.fi/#applications>
- Mahlmann, J. J. (2002). MENC: A Case in Point. Teoksessa R. Colwell & C. Richardson (toim.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference* (s.17–22). Oxford: Oxford University Press.
- Malkavaara, M. (2017). Luterilaisuuden vaikutus kulttuuriin ja yhteiskuntaan, Teoksessa R. Illman, K. Ketola, R. Latvio & J. Sohlberg (toim.), *Monien uskontojen ja katsomusten Suomi* (s. 46–64). Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.
- Mansikka, J., Westvall, M. & Heimonen, M. (2018). Critical Aspects of Cultural Diversity in Music Education: Examining the Established Practices and Cultural Forms in Minority Language Schools in Finland. *Intercultural Education*, 29(1), 59–76.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1999). Culture and the Self. Implications for Cognition, Emotions and Motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253.
- Martikainen, T. (2008). Muslimit suomalaisessa yhteiskunnassa. Teoksessa T. Martikainen, T. Sakaranaho & M. Juntunen (toim.), *Islam suomessa: Muslimit arjessa, mediassa ja yhteiskunnassa* (s. 62–84). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura.
- Martikainen, T. (2015). Uskonto suomalaisessa maahanmuuttotutkimuksessa. Teoksessa R. Hämäläinen & H. Pesonen (toim.), *Kohtaamisia: Kirjoituksia uskonnosta, arjesta ja monikulttuurisuudesta* (s. 82–93). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Metso, P. (2017). Ortodoksisuus. Teoksessa R. Illman, K. Ketola, R. Latvio & J. Sohlberg (toim.), *Monien uskontojen ja katsomusten Suomi* (s. 23–34). Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.
- Mikkola, K. (2018). Monikulttuurisuus ja uskonnonvapaus. Teoksessa J. Räikkä & E. Aaltola (toim.), *Yhteiskuntafilosofia* (s. 167–187). Helsinki: Unipress.
- Nias, J. (1996). Thinking About Feeling: The Emotions in Teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293.
- Niemelä, K. (2003). Uskonnollisuus eri väestöryhmissä. Teoksessa K. Kääriäinen, K. Niemelä & K. Ketola (toim.), *Moderni kirkkokansa* (s. 221–252). Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Nieto, S. (1999). *The Light in Their Eyes*. New York: Teachers College Press.
- Nieto, S. (2000). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York: Longman cop.
- Nieto, S. (2018). *Language, Culture and Teaching: Critical Perspectives*. New York: Routledge.

- Nurmimäki, R. (2014). Musiikki - monipuolinen taitoaine peruskoulussa. Teoksessa J. Hakulinen & J. Soranta (toim.), *Musiikin lahja* (s. 118–125). Oulu: Suomen Rauhanyhdistysten Keskusyhdistys ry.
- Nurmio, A. & Turkki, T. (2010). *Elinvoimainen suomi*. Helsinki: Sitra.
- Nykänen, T. (2012). *Kahden valtakunnan kansalaiset - vanhoillislestadiolaisuuden poliittinen teologia*. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Luettu 8.2.2019. https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perus-opetus
- Paavola, H. (2007). *Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Paavola, H. & Talib, M. (2010). *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pauha, T., Onniselkä, S. & Bahmanpur, A. (2017). Kaksi vuosisataa suomalaista islamia. Teoksessa R. Illman, K. Ketola, R. Latvio & J. Sohlberg (toim.), *Monien uskontojen ja katsomusten Suomi* (s. 104–115). Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.
- Perusopetuslaki, (21.8.1998/628). Luettu 8.2.2019 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Phelan, H. (2012). Sonic Hospitality: Migration, Community, and Music. Teoksessa G. E. McPherson & G. F. Welch (toim.), *The Oxford Handbook of Music Education Volume 2* (s. 168–184). New York: Oxford University Press.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative Configuration in Qualitative Analysis. Teoksessa A. J. Hatch & R. Wisniewski (toim.), *Life History and Narrative* (s. 5–24). Lontoo: RoutledgeFalmer.
- Prince, G. (1982). *Narratology: The Form and Functioning of Narrative*. Berliini: Mouton Publisher.
- Rastas, A., Huttunen, L. & Löytty, O. (2005). Suomalainen monikulttuurisuus. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.), *Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta* (s. 16–40). Tampere: Vastapaino.
- Rautionmaa, H., Illman, R. & Latvio, R. (2017). Uskonto- ja katsomusdialogi suomessa. Teoksessa R. Illman, K. Ketola, R. Latvio & J. Sohlberg (toim.), *Monien uskontojen ja katsomusten Suomi* (s. 247–258). Kuopio: Kirkon tutkimuskeskus.
- Räsänen, R. (2000). The Global Village as a Challenge for Teacher Education. Teoksessa V. Sunnari & R. Räsänen (toim.), *Ethical Challenges for Teacher Education and Teaching: Special Focus on Gender and Multicultural Issues* (s. 115–130). Oulu: University of Oulu.
- Räsänen, R. (2002). Koulu valtavirran ja moninaisuuden kohtaamiskenttänä. Teoksessa R. Saras (toim.), *Etiikka koulun arjessa* (s. 93–112). Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ.
- Räsänen, R. (2005). Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.), *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus* (s. 87–111). Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.

- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teacher College Press.
- Salomäki, H. (2017). Herätysliikkeet suomalaisessa yhteiskunnassa. Teoksessa R. Illman, K. Ketola, R. Latvio & J. Sohlberg (toim.), *Monien uskontojen ja katsomusten Suomi* (s. 65–75). Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.
- Saukkonen, P. (2007). *Politiikka monikulttuurisessa yhteiskunnassa*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Sava, I. (1987). *Työnohjaus ja opettajan tietoisuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Schippers, H. (2010). *Facing the Music - Shaping Music Education from a Global Perspective*. New York: Oxford University Press.
- Schippers, H. & Campbell, P. S. (2012). Cultural Diversity: Beyond "Songs from Every Land". Teoksessa G. E. McPherson & G. F. Welch (toim.), *The Oxford Handbook of Music Education* (s. 87–104). New York: Oxford University Press.
- Sepp, A. (2014). *From Music Syllabi to Teachers' Pedagogical Thinking: A Comparative Study of Estonian and Finnish Basic School Music Education*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Seppo, J. (2003). *Uskonnonvapaus 2000-luvun suomessa*. Helsinki: Edita.
- Seppo, J. (2008). Uskonnonvapauden kehitys ja nykyinen sisältö. Teoksessa J. Porkka, L. Luukkonen, K. Tirri, M. Toivanen, T. Puolimatka, M. Muhonenn . . . M. Malmberg (toim.) *Johdatus kristilliseen kasvatukseen* (s. 99–120). Helsinki: Lasten Keskus / LK-kirjat.
- Shegloff, E. A. (1997). "Narrative Analysis" 30 Years Later. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1–4), 97–106.
- Sorsa, L. (2017). Uskonnon ja vakaumuksen vapaus. Teoksessa R. Illman, K. Ketola, R. Latvio & Sohlberg Jussi (toim.), *Monien uskontojen ja katsomusten Suomi* (s. 224–235). Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.
- Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M. M. (2002). *Children of Immigration*. Yhdysvallat: Harvard University Press.
- Suomen perustuslaki, (11.6.1999/731). Luettu 8.2.2019 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Talib, M. (2005). *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa: Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Talib, M. & Lipponen, P. (2008). Kuka minä olen? monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Taylor, C. (1995). *Autenttisuuden etiikka*. Helsinki: Priima-Offset.
- Taylor, E. W. (1994). A Learning Model for Becoming Interculturally Competent. *International Journal of Intercultural Relations*, 18(3), 389–408.
- Tikka, S. (2017). *Soitonopettajan rooli oppimismotivaation vahvistajana taiteen perusopetuksessa - opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus viulunsoitonopetuksessa Keski-Pohjanmaalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tilastokeskus. (2019). Tilasto maahanmuuttajien määrästä väestössä. Luettu 8.2.2019 <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html>
- Tirri, K. & Kesola, A. (1998). *Uskonto ala-asteen arjessa ja juhlassa*. Helsinki: Lasten Keskus.

- Toivanen, P. (2009). Jokainen ihminen on ulkomaalainen lähes kaikkialla. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus* (s. 325–341). Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura FiSME ry.
- Uskonnonvapauslaki. (6.6.2003/453). Luettu 8.2.2019 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030453>
- Verma, G. K. (1994). Monikulttuurisen koulun opetussuunnitelma. Teoksessa T. Hilasvuori & A. Mikkola (toim.), *Monikulttuurinen koulu ja opetus* (s. 60–74). Helsinki: Painatuskeskus.
- Viljanen, A. M. (1994). Etnisyys = rotu = kulttuuri? Teoksessa J. Kupiainen & E. Sevänen (toim.), *Kulttuurintutkimus* (s. 143–163). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Weisse, W. (2007). The European Research Project on Religion and Education “REDCo”. an Introduction. Teoksessa R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse & J. P. Willaime (toim.), *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates* (s. 9–26). Münster: Waxmann.
- Westerlund, H. (1998). Pluralismin ja eettisen yhteisöllisyyden näkökulmia musiikkikasvatukseen. *Musiikkikasvatus, Finnish Journal of Music Education*, 3(2).
- Westerlund, H. (2009). Pluribus novum et veterum - näkökulmia monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus* (s. 312–324). Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura FiSME ry.
- Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014) Luettu 8.2.2019. www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325
- Ylikoski, E. (2017). Uskonottomuus suomessa. Teoksessa R. Illman, K. Ketola, R. Latvio & Sohlberg Jussi (toim.), *Monien uskontojen ja katsomusten Suomi* (s. 159–169). Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.

Liite 1

Hakukuulutus hastatteluun:

Hei musiikinopettajat!

Teen pro gradu -tutkielmaani Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen tutkinto-ohjelmassa. Tutkimuksen tarkoituksena on kerätä ja tutkia musiikinopettajien kertomuksia siitä, miten he näkevät työnsä monikulttuuristuvassa koulussa.

Etsin haastateltavaksi musiikin aineenopettajia eri puolilta Suomea, joilla on kokemusta monikulttuurisuudesta työssään.

Mikäli olet profiiliin sopiva haastateltava tai tunnet sellaisen voit:

-Ottaa minuun yhteyttä: ”yhteystiedot”

-Halutessasi voit jakaa tai täyttää suoraan tämän linkin: ”Ilmoittautumislinkki”

It is also possible to do the interview in English.

Kiitoksia tuhannesti avusta!

Asta Salomaa

xxx.xxx@student oulu.fi

p. XXX-XXXXX

Liite 2

Haastattelupohja

1. Tutkimuksen aiheen alustaminen haastateltavalle

2. Tutkimuksen suostumus ja anonymiteetti

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja osallistuminen on mahdollista keskeyttää missä tahansa vaiheessa tutkimusta. Aineisto käsitellään luottamuksellisesti ja anonymisointi ja aineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua.

3. Taustatiedot:

-Paikkakunta, jossa työskentelee

-Työkokemuksen määrä musiikin aineenopettajana

-Työkokemuksen määrä nykyisessä työpaikassa

-Minkä luokka-asteiden opettamisesta on kokemusta

4. Kerro, millä tavoin monikulttuurisuus ja -katsomuksellisuus näkyy työssäsi musiikinopettajana

5. Luonnosteltuja aihepiirejä mahdollisille tarkentaville kysymyksille

-Yhteistyö kodin kanssa

-Oppilaan tukeminen ja huomioiminen

-Materiaalin valitseminen musiikintunneille

-Opettajan monikulttuurinen kompetenssi

-Muutokset

-Tiedot, taidot ja koulutus aiheeseen liittyen

-Monikulttuurinen musiikkikasvatusfilosofia (eri musiikkikulttuurit, opettaja–oppilas-asetelma kulttuureihin tutustuttaessa)